

АДАПТАЦИЯ РУССКИХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ В ФИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Дипломная работа
Университет г. Ювяскюля
Кафедра русского языка
Лето 2000

Туови Хуттунен

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Venäjän kielen laitos
Tekijä Huttunen Tuovi	
Työn nimi Venäläisten opiskelijoiden sopeutuminen opiskeluun suomalaisessa yliopistossa (Adaptatsija russkikh studentov k uchebe v finskom universitete)	
Oppiaine Venäjän kieli ja kirjallisuus	Työn laji pro gradu –tutkielma
Aika kesä 2000	Sivumäärä 78 + 4
Tiivistelmä – Abstract	
Tutkimuksessa tarkastellaan venäläisten maahanmuuttajien sopeutumista opiskeluun suomalaisessa yliopistossa opiskelijoiden itsensä sekä heitä opettavien suomalaisten opettajien näkökulmasta. Venäläisten maahanmuuttajien sopeutumista opiskeluun suomalaisessa yliopistossa tarkastellaan niiden ongelmien pohjalta, jotka nousivat esiin opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista.	
Tutkimus on case-study, jonka kohderyhmänä ovat Venäjältä Suomeen muuttaneet entisen neuvostokoulun käyneet pääaineenaan venäjän kielä opiskelevat opiskelijat, jotka opiskelevat suomalaisessa yliopistossa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää venäläistä opiskelijaa ja viittä opettajaa. Lisäksi havainnoitiin oppitunteja, joille osallistui sekä suomalaisia että venäläisiä opiskelijoita.	
Tutkimustulokset osoittavat, että venäläiset opiskelijat pitävät opiskelua Suomessa helpompana kuin Venäjällä. He itse kokevat, ettei heillä ole ongelmia sopeutumisessa opiskeluun suomalaisessa yliopistossa. Tutkimustuloksista käy kuitenkin ilmi, että venäläisillä opiskelijoilla on vaikeuksia pääasiassa suomen kielen ja neuvostokouluun verrattuna erilaisten opiskelumenetelmien kanssa. Saatujen tulosten perusteella näyttää siltä, että venäläiset opiskelijat eivät saa kaikkea mahdollista hyötyä opiskelusta suomalaisessa yliopistossa.	
Asiasanat sopeutuminen, maahanmuuttajaopiskelija	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

СХЕМЫ И ТАБЛИЦЫ

СХЕМА 1	Три уровня коллективного программирования ментальности индивида согласно Хофстеду	10
ТАБЛИЦА 1	Принципы обучения 1974-1990гг.	27

СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ	5
2 РУССКИЕ СТУДЕНТЫ-ИММИГРАНТЫ МЕЖДУ ДВУМЯ КУЛЬТУРАМИ	8
2.1 Культура и идентичность	9
2.1.1 Понятие культуры	9
2.1.2 Понятие идентичности	11
2.2 Адаптация и факторы, влияющие на нее	13
2.2.1 Психологические факторы	15
2.2.2 Языковые факторы	16
2.2.3 Социальные факторы	19
2.2.4 Педагогические факторы	20
2.3 Некоторые особенности педагогической культуры в России	21
2.3.1 Традиция советской школы	23
2.3.2 Переходный период: попытки гумани- зации и демократизации образования	28
2.4 Столкновение культур в сфере образования	31
2.4.1 Принципы организации учебного про- цесса в финских учебных заведениях	32
2.4.2 О проблемах адаптации русских учащихся-иммигрантов	34
3 ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	37
3.1 Цели и задачи исследования	37
3.2 Методы исследования и сбор данных	38
3.3 Русские студенты и финские преподаватели как информанты	40

4 УЧЕБА РУССКИХ СТУДЕНТОВ		
 В ФИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	43	
4.1 Отношение к финскому языку и финской культуре	43	
4.1.1 Владение финским языком	44	
4.1.2 Ознакомление с финской культурой и контакты с финнами	45	
4.2 Проблемные ситуации русских студентов в учебе в финском университете	47	
4.2.1 Поступление в университет	47	
4.2.2 Выбор предметов	49	
4.2.3 Получение информации об учебе	53	
4.2.4 Проблемные ситуации на занятиях	56	
4.3 Различия между системами обучения двух стран	58	
4.3.1 Стиль учебной деятельности	59	
4.3.2 Роли студента и преподавателя	61	
4.3.3 Сдача экзаменов	63	
4.3.4 Проблемы адаптации	66	
5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69	
ЛИТЕРАТУРА	73	
ПРИЛОЖЕНИЯ		
Приложение 1	Интервью для русских студентов	79
Приложение 2	Интервью для преподавателей	81

1 ВВЕДЕНИЕ

Уже теперь, но и в будущем, преграды между странами будут продолжать снижаться. Жители разных стран все больше путешествуют, завязывают контакты с иностранцами, учатся и работают за границей. Страны становятся все более международными, и число иностранцев увеличивается. По данным Статистического центра (Väestörekisterikeskus 1997-1998) в Финляндии живут постоянно 80600 иностранцев. По количеству самую большую группу иностранцев в Финляндии образуют приехавшие из России, которых 14300 жителей. Кроме этого, приехавших из бывшего Советского Союза - 4600 жителей. Это означает, что в Финляндии живут постоянно почти 20000 русскоязычных жителей.

Большое число особенно русскоязычных жителей в Финляндии дает повод рассмотреть адаптацию иммигрантов к жизни в Финляндии. Важно принять во внимание также те факты, что большая часть иностранцев является значительно моложе, чем население страны в среднем, и всего 12 % иностранцев являются студентами (Ruusunen 1998: 14). Таким образом, вопросы обеспеченности работой, образования и обучения финскому языку иммигрантов становятся актуальными.

Отношение к иностранцам представителей страны иммиграции существенно влияет на адаптацию. Представляется очевидным, что адаптация

к жизни в чужой стране всегда вызывает трудности у иммигрантов. Согласно данным исследований, финны довольно отрицательно относят к иностранцам (Jaakkola 1995; Jaakkola 1999.) По данным, отношение финнов к иностранцам стало отрицательным особенно в период экономической депрессии в Финляндии. Тогда отношение финнов и к русским становилось отрицательным, и может становиться еще хуже из-за экономических проблем России и возможного переселения русских людей в Финляндию. (Jaakkola 1995: 54-57.)

Немаловажную роль в адаптации иммигрантов к жизни в Финляндии играют изучение финского языка и завязывание социальных контактов (см. напр. Geber 1995a). Мы полагаем, что из-за различных культур и языков русские студенты испытывают трудности в повседневной жизни в Финляндии. Кроме этого, для тех иммигрантов, которые учатся в финских учебных заведениях, также система обучения и педагогическая культура незнакомые.

В этой работе рассматривается адаптация русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете. Тема данной работы выбрана из-за практических причин. В течение нескольких лет относительно большое количество русских студентов-иммигрантов изучают русский язык как главный предмет в данном финском университете. По нашему мнению, положение русских студентов-иммигрантов проблематично: они учатся русскому языку по требованиям, предназначенным для финнов.

Кроме этого, мы полагаем, что разница между образовательными системами и педагогическими культурами России и Финляндии вызывает проблемы для русских студентов-иммигрантов в учебе в финском университете.

Данная дипломная работа так называемое "case-study", предметом которого являются четыре русских студента, которые изучают русский язык как главный предмет в финском университете. Цель работы – выяснить, как они адаптируются к учебе в финском университете. Кроме тематических интервью в исследовании анализируются интервью пяти финских преподавателей данного университета и записи наблюдения уроков. На основе анализа интервью и наблюдения мы попытаемся выяснить ситуацию русских студентов-иммигрантов.

В данной работе мы ставим следующие вопросы: Как русские студенты - иммигранты оценивают свою учебу в финском университете? Как преподаватели оценивают, с одной стороны, положение русских студентов, и с другой стороны, свою роль в процессе обучения?

Работа состоит из введения, трех глав и заключения. Во введении обосновывается выбор темы, ее актуальность, и освещается тема и структура работы. Во второй главе излагаются основные положения, лежащие в основе определений понятий "культура" и "идентичность", освещаются факторы, влияющие на адаптацию учащихся-иностранцев и рассматриваются особенности педагогической культуры в России и в Финляндии. В третьей главе определяются цель, задачи и методы исследования. В четвертой главе анализируются интервью и записи наблюдений лекций. В заключении подводятся итоги исследования адаптации русских студентов к учебе в финском университете и обсуждаются достоверность и значение исследования.

2 РУССКИЕ СТУДЕНТЫ-ИММИГРАНТЫ МЕЖДУ ДВУМЯ КУЛЬТУРАМИ

В этой главе излагается теоретическая основа данного исследования. Сначала определяются понятия культуры и идентичности. Далее освещается понятие адаптации и рассматриваются факторы, влияющие на адаптацию студентов-иммигрантов к учебе в чужой стране. В заключении дается анализ особенностей педагогической культуры в России и в Финляндии. На основе данных предыдущих исследований обсуждаются некоторые проблемы адаптации русских студентов к педагогической культуре в Финляндии.

2.1 Культура и идентичность

Основные понятия данного исследования, культура и идентичность, оформляют основу для межкультурного взаимодействия. Идентичность русских студентов-иммигрантов изменилась, когда они переехали в Финляндию. В новых условиях они должны снова составлять свою идентичность и найти баланс между двумя культурами. В научной литературе найдется множество различных определений понятий культуры и идентичности. В следующем будут представлены некоторые из них.

2.1.1 Понятие культуры

Понятие *культура* весьма широкое, и определения культуры существуют многие. Каждое из них сосредоточивается на какой-то одной стороне, качестве культуры, и определения не являются взаимоисключающими. Без сомнения, невозможно выбрать одно, "правильное" определение, с которым все авторы были бы согласны. Однако, они, наверное, установили бы подлинность следующих характеристик культур:

"Культура - это то, что отличает человека от животных, культура - это характеристика человеческого общества."

"Культура не наследуется биологически, но предполагает обучение."

"Культура напрямую связана с идеями, которые существуют и передаются в символической форме (посредством языка)."

Согласно Ионину (1996: 47) есть самые общие суждения о культуре, относительно которых возможно согласие среди исследователей самых разных областей науки. В определениях Ионина подчеркивается, что культура не передается по наследству, а члены общества усвают и учатся ей посредством языка. Хофтед, все-таки, не соглашается с Ионином о наследуемости

культуры. Он утверждает, что каждый человек наследует часть своих черт в генах и наученные черты оформляются под влиянием "коллективного программирования", то есть культуры, и личных переживаний (Hofstede 1993: 21-22).

Согласно Хоффстеду (Hofstede 1993: 20-21) культура *в своем узком понимании* означает образование души, и специально разные результаты образования души, как воспитание, искусство и литературу. *В широком понимании* культура состоит из всех моментов обычной жизни, таких как приветствия, еда, проявление чувств и т.п. Хоффстед подчеркивает, что культура является общей для тех людей, которые живут, или жили, в данном социальном окружении. Как отмечает Лайне-Свейби (Laine-Sveiby: 17), культура является самым естественным образом жить.

Люди, которые родились и выросли в разной культурной обстановке, могут быть совершенно различными. Обычаи и традиции, понятия о "правильных" и "неправильных" поступок, или даже вся картина мира могут быть различными у представителей разных культур (Liebkind 1994: 21). Культуру возможно сравнивать с айсбергом: "Мы можем видеть только маленькую часть культуры; большинство ее является невидимом" (см. Rusanen 1993: 40).

Хоффстеде (Hofstede 1993: 21) делит культуру как "коллективное программирование ментальности индивидов" на три уровня:



СХЕМА 1: Три уровня коллективного программирования ментальности индивида согласно Хоффстеду (Hofstede 1993: 22.)

Хофстед подчеркивает, что личность каждого человека - уникальная совокупность. По его мнению, у каждого коллектива "своя" культура, которую члены коллектива выучат с детства.

Как показывают и представленные выше характеристики, культура считается основным средством социализации личности. Она включает в себя знания, ценности, нормы и образцы, представляющие духовный мир отдельных индивидов, социальных групп, общностей и всего общества. (Михайлова 1999: 160.)

Таким образом, у культуры есть множество функций. С нашей точки зрения, одной из самых важных функций культуры является *адаптационная функция*. Культура помогает человеку усвоить условия окружающей среды, способы и образцы социального поведения. Она дает возможность понять и принять особенности взаимодействия, общения людей друг с другом, и также формы практической деятельности на работе, в быту, в семье и в учебе. Освоение культуры становится для человека условием его достаточно комфортного существования в данном обществе. (Михайлова 1999: 161-162.) В процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность (Реан & Коломинский 1999: 33-34).

Исследователи разных областей науки не согласны с тем, как определить границы, с одной стороны, между культурой и человеческой природой, и, с другой стороны, между культурой и идентичностью индивида (см. например, Hofstede 1993; Ильин 1996).

2.1.2 Понятие идентичности

Идентичность индивида - это психологическое представление человека о своем Я, которое характеризуется субъективным чувством своей индивидуальной самотождественности и целостности (Николаев 1997: 136). Идентичность индивида развивается не только из того, что мы говорим, испытываем и чувствуем, но и того, что мы делаем. Оформление идентичности есть процесс: она развивается на протяжении жизни индивида. (Geber 1995: 22.)

Согласно исследователям (Galperyn 1995: 161-163; Сикевич 1996: 71), язык является важным фактором, влияющим на оформление идентичности. Галперин подчеркивает, что идентичность индивида не спрятанная и персональная, а она оформляется во взаимодействии и именно в повседневной беседе со другими людьми. Таким образом, язык является социальным средством, систематично оформляющим идентичности индивида.

В разных областях науки существуют разные определения идентичности. Например, в социальных науках различаются социальная, культурная, этническая и групповая идентичности. В этой работе под термином *социальная идентичность* понимается представление индивида о себе и о группе, к которой он принадлежит (Андреева 1997: 153). *Культурная идентичность* понимается как позицией, отождествление человека с культурной традицией. *Этническая идентичность* - отождествление человека с определенной этнической группой, и *групповая идентичность* - отождествлением человека с той или иной общностью, или группой. (Николаев 1997: 136.)

Социальная идентичность является значительной при усваивании студентом-иммигрантом новых социальных ролей в финском университете. Согласно исследователям, социальная идентичность включает в себя представления индивида о себе, то есть "Я-концепцию" и, вместе тем, соотношение "Я" с группой. (Андреева 1997: 153.)

Важными компонентами в формировании *культурной идентичности* являются например язык, социальное окружение, история и традиции общества индивида (Yli-Renko 1997a: 51). С точки зрения этого исследования, важной является также *этническая идентичность*, которая считается одной разновидности социальной идентичности. Согласно Сикевичу (1996: 69), неотъемлемым атрибутом этничности выступает различие, сопоставление себя с другими, причем особую роль играет антитеза "мы" и "они". На формировании этнической идентичности индивида влияет, например, то, проходит ли социализация ребенка в поли-, или моноэтнической среде, и то, принадлежит ли индивид к группе большинства или меньшинства. С возрастом и развитием этнической идентичности у членов этнических меньшинств обычно происходит сдвиг к "внутригрупповой ориентации". (Степаненко 1999: 221-223.)

Русские студенты-иммигранты представляют этническое меньшинство в Финляндии, которого соединяют совместная история, традиции и язык. Согласно данным исследований и наблюдениям (Pekkinen 1997; Исканиус 1998), у русских школьников-иммигрантов довольно мало контактов с финскими сверстниками, и они между собой образуют тесные группы и говорят на своем родном языке.

Языковая идентичность состоит из социального и личного уровней. На социальном уровне языковая идентичность включает в себя отношение индивида к языку и носителям языка, а также выбор языка в разных ситуациях. На личном уровне языковая идентичность - представление индивида о себе как изучающем языке. (Исканиус 1998: 14-15.)

2.2 Адаптация и факторы, влияющие на нее

В этой работе рассматривается адаптация русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете. *Адаптация* в словарном значении - приспособление организма к изменяющимся внешним условиям (Ожегов & Шведова 1995: 16). В психологии адаптация определяется как приспособление организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды. В социологии адаптация выделяется в качестве первой фазы социализации и связывается с усвоением человеческого опыта. Применительно к личности адаптацию можно рассматривать как социальную адаптацию - процесс активного усвоения человеческого опыта и приспособления к изменяющейся среде с помощью разных социальных средств. (Михайлова 1999: 160.)

Обычно в процессе адаптации к новой культурной среде выделяют внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя сторона проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы. Во внутренней стороне адаптации важными являются чувства удовлетворенности, психологического благополучия и душевного здоровья "чужаков". Исследователи единодушны в том, что успешная адаптация предполагает овладение богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной. (Стефаненко 1999а: 168, 173; Стефаненко 1999в: 280-281.)

Согласно Самыгину (1998: 284-285) социальная адаптация студентов делится на *профессиональную и социально-психологическую адаптацию*. Под профессиональной адаптацией понимается приспособление студента к учебному процессу, между тем как социально-психологическая адаптация связана с приспособлением студента к группе и взаимоотношениям с ней.

Далее, Самыгин (1998: 285) различает в адаптации студентов-первокурсников к учебе в вузе три формы. 1) *Формальная адаптация*, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы и к содержанию обучения в ней. 2) *Общественная адаптация*, т.е. процесс объединения групп студентов и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом. 3) *Дидактическая адаптация*, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Мы исходим из положения, что на адаптацию иммигрантов к культуре новой страны влияют несколько факторов. Такими являются, например, близкость или далекость родной культуры иммигранта по сравнению с чужой культурой, характер и мотивы иммигранта, то есть, хочет ли он познакомиться с чужой для него культурой, изучать новый язык и завязывать контакты с носителями языка. Уже поступив в вуз студентам нужно адаптироваться к новым принципам обучения, но кроме этого, находясь в окружении незнакомой культуры, они сталкивается со множеством дополнительных проблем. Учеба студентов-иммигрантов в языковой среде требует учета психологических, социальных, языковых и педагогических факторов. (Расчетина 1997: 109; Лайхала-Канкайнен 1997: 13-14.)

Психологические факторы влияют на формирование идентичности и мировоззрения человека. *Социальные факторы* влияют на отношения учащегося с другими людьми и с собой в новой стране. *Языковые факторы* влияют, конечно, на овладение иностранным языком, для студента-иммигранта, например, языком обучения, и формирование социальных контактов с носителями обучаемого языка. Языковые факторы во многом переплетаются с другими факторами. В настоящем исследовании под *педагогическими факторами* понимается, в частности, образовательная система, педагогическая культура и практика обучения нового учебного окружения.

Согласно Харченковой (1998: 91), при обучении представителей разных культур преподавателю необходимо учитывать *менталитет* обучаемых, *специфику национальных образовательных традиций* иностранных учащихся, *этнокультурные различия* учащихся и *мотивацию* изучения обучаемого языка.

В следующей главе рассматриваются факторы, влияющие на адаптацию студента-иммигранта к учебе в незнакомой среде.

2.2.1 Психологические факторы

Переехав в чужую страну, человек обычно постепенно начинает понимать, какие ценности, нормы и правила поведения своей родной культуры, и как они отличаются от ценностей и образа жизни других культур. Короче говоря, он познает характерные для своей культуры черты, и разницу между двумя культурами. На самом деле он сталкивается с новыми для него обычаями и правилами поведения, и, возможно, что его поведение сначала резко отличается от поведения других людей, живущих в культуре всю свою жизнь. (Lehtonen 1990: 11; Kaikkonen 1999: 18-19.)

Человек, переехавший в чужую страну, может чувствовать, что ценности и правила новой культуры угрожают его бывшему образу жизни, чужая культура кажется непонятной или даже страшной (Halinoja 1996: 119; Стефаненко 1999в: 279). По отношению к иной культуре иностранец может испытывать чувства неуверенности, беспокойства и даже агрессивности (Харченкова 1997: 99).

Беспокойство и стресс требуют много энергии, и это может вызывать у индивида *культурный шок*. Культурный шок - это конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания (Ионин 1996: 17). Культурный шок неразрывно связан с проблемами межкультурного общения. Так как контакты между людьми возникают с помощью языка, в первое время контакты иммигранта с другими людьми в новой стране неизбежно уменьшаются. Знание языка является важным моментом, влияющим также на степень проявления культурного шока. (Харченкова 1997: 99.)

Человеку возможно понимать и оценивать свою культуру и себя только *познав ценности своей и новой культуры*, и поняв, как он отличается от людей,

живущих в новой культуре (Kulttuuri kielen oppimisessa 1991: 3). Индивид может драматизировать отношение к себе, своему настоящему и будущему, и тогда возможно формирование кризиса идентичности. По мере усвоения индивидом новых социокультурных образцов и ролей во взаимодействиях с другими людьми, его *самоидентификации изменяются*. Возможна и потеря индивидом идентичности, связанная либо с возрастными психологическими кризисами, либо с быстрыми изменениями в социокультурной среде. (Культурология XX век 1997: 137.) Познание ценностей своей культуры во всяком случае укрепляет идентичность иммигранта (Kulttuuri kielen oppimisessa 1991: 3).

Чтобы адаптироваться, иммигранту нужно вновь определить свое *отношение к бывшей культуре*, к ее нормам, правилам и ценностям. Ему нужно проверить часть основных представлений, которые он усваивал незаметно в течение его жизни. Важно также то, как иностранный студент определяет *статус своей нации*, и как жители окружающей среды относятся к его родине. Также национальный стереотип оказывает влияние на самооценку студента и, следовательно, на процесс адаптации. На базе этих факторов формируется *чувство самоуважения* студента. (Харченкова 1997: 99; Турунен & Харченкова 1999: 49.) Одобрав существование различных образов жизни, мировоззрение иммигранта расширяется и его представления о себе меняются (Rusanen 1993: 141). Согласно Сикевичу (1996: 71), люди, живущие в инонациональном окружении нередко переходят на язык этого окружения, не теряя своего этнического самознания.

2.2.2 Языковые факторы

Переехав в новую страну иммигранту надо было оставить в родной стране своих близких друзей, с которыми он разговаривал на родном языке. В новой стране только иммигрант и его близкий круг общаются на родном языке. Это объясняет и подчеркивает *роль родного языка* в жизни иммигранта. (Geber 1995: 20-22.)

Безусловно, одной из самых важных предпосылок адаптации к жизни и учебе в новой стране является знание языка окружающей среды (Yli-Renko 1997: 105; Стефаненко 1999в: 287). Языковая идентичность студента-

иммигранта влияет на степень его адаптации вообще к жизни в Финляндии, и таким образом также на степень адаптации к учебе в финском университете.

В этом исследовании финский язык является для студентов-иммигрантов *вторым языком*. В русской терминологии чаще всего употребляется понятие *иностранный язык в языковой среде* (Kunkäänniemi 1999: 92-93). Русские студенты-иммигранты изучают финский в языковой среде, у них есть возможность освоить финский также на практике вне университета. Кроме того, язык обучения в учебных заведениях - финский. Целью изучения языка в языковой среде считается *двуязычие*. (Ikonen 1995: 8.)

Общение на новом языке в первое время часто ставит иммигранта в положение ребенка: он не уверен, понимает ли он правильно то, что ему говорят, и ему, конечно, трудно выражать свои мысли с еще маленьким запасом слов неродного языка. Кроме языкового понятия, иммигранту нужно усваивать и совсем новые явления, и соотносить их с новой ситуацией, окружением и новым образом мышления. Кроме этого, жители новой страны для иммигранта часто считают, что иностранцу просто невозможно понимать, так как он говорит с акцентом или не совсем правильно. (Alitolppa-Niitamo 1993: 38; Geber 1995: 76.)

Согласно Мартину (Konttinen 1999: 26-27), дети лучше взрослых выдерживают то, что они не понимают все сказанное потому, что для них привычно действовать невербально. Взрослые боятся ошибок особенно при говорении на изучаемом языке. Они боятся, что их речь кажется странной и смешной в глазах жителей окружающей среды. Такое явление называется *языковым шоком*. Оба, уже раньше упомянутый культурный, и также языковой шоки могут влиять отрицательно на изучение языка студентом-иммигрантом. (Schumann 1978: 31-32.)

Овладение языком развивается лишь в процессе общения. Согласно Московкину (1998: 15-16) среди факторов, влияющих на успешность этого процесса, наиболее значимыми являются *мотивы деятельности, волевые качества, уровень образования учащихся, опыт выполнения аналогичной деятельности*, например коммуникативный и лингвистический опыт при обучении иностранному языку, и *методы обучения*. Вместе с тем, некоторые исследователи добавляют еще *возраст учащихся*. Данные нескольких исследований показывают, что старшие люди медленнее младших овладеют

новым языком (см. напр. Alitolppa-Niitamo 1993; Лысакова & Чижова 1997: 32; Стефаненко 1999в: 285).

Также мотивация является важным фактором, влияющим на учебу студента-иммигранта. Исследователи разделяют мотивацию в изучении языка на инструментальную и интегративную мотивацию. *Интегративно-мотивированный* индивид хочет изучать язык окружающей среды, чтобы познакомиться с носителями языка и, может быть, и стать одним из тех, кого он ценит. *Инструментально-мотивационный* индивид не интересуется носителями языка, а он хочет научится языку из-за утилитарных причин, например, чтобы получить уважение в своей группе. (Schumann 1978: 32.)

Интегративно-мотивированний индивид активнее инструментально-мотивированного индивида в изучении языка потому, что он желает стать членом общества. Инструментально-мотивационный индивид, со своей стороны, изучает язык только до извлечения пользы и достижения своих целей. (Schumann 1978: 32.) Обычно невозможно так четко определить мотивацию или инструментальной или интегративной, а можем сказать, что мотивация у индивида вообще и интегративная и инструментальная.

Вообще мотивация иммигрантов к адаптации и также к учебе считается быть хорошей, потому что они добровольно переехали в новую страну. Согласно Лиебкинду (Liebkind 1994: 34), во многих странах отметили, что именно иммигранты хотят дать своим детям самое хорошее образование даже чаще, чем основное население.

Мартин напоминает все-таки, что в изучении финского языка только мотивации иммигрантов не хватает. Она подчеркивает важность обучения финскому языку иммигрантов с самого начала. (Konttinen 1999: 26-27.) Недостаточный уровень владения финским языком вызывает трудности: школьникам-иммигрантам нелегко связывать контакты с финнами и они могут оставаться посторонними в школьном обществе. Далее, окончив основную школу, они не могут продолжать свою учебу из-за недостаточного владения финским языком. В свете вышесказанного легко согласиться с тем, что функция социализации индивида в обществе относится к числу одних из важнейших функций языка (Лысакова & Чижова 1997:42).

Согласно Муукконену (Salmi 1999: 40-41), финскому как второму языку школьников обучают в основных школах в Хельсинки два часа в неделю.

Школьников-иммигрантов первого-третьего классов и школьников, живущих в Финляндии не больше трех лет, стремятся обучать финскому языку три года. В это время все-таки всегда невозможно стать двуязычным илиправляющимся с повышением квалификации. В зависимости от этого, на практике многие школьники-иммигранты нуждаются в обучении финскому языку и после этих трех лет. Естественно, важность достаточного уровня владения финским языком касается и взрослых студентов-иммигрантов, которые учатся в финских учебных заведениях.

2.2.3 Социальные факторы

Мы живем в обществе, в котором каждый из нас выполняет множество социальных функций. Выполнять социальную функцию означает делать то, что "положено" на данном месте при данных обстоятельствах. Общество возлагает на каждого индивида определенные *социальные роли*. Радугин определяет важное для данной работы понятие в следующим образом:

Социальная роль - это выработанная обществом и усвоенная индивидом система мыслей и чувств, намерений и действий, подобающих в данной ситуации человеку, занимающему определенное социальное положение (Радугин 1999:171).

Харченкова (1997: 104-105) в своем исследовании заметила, что кроме языковых трудностей, большинство иностранных студентов, пребывающих в Россию на учебу, испытывают значительные *социальные трудности* попадая в качественно иное общество. Мы исходим из положения, что роли, которые иммигранты в родной стране имели, и критерии, по которым люди оценивали их в исходной культуре, оказываются непригодными в новой стране. Из-за этого, иммигрантам нужно приспособится к *новым ролям*, обязанностям и ожиданиям, и усваивать новые знания, умения и представления (Rusanen 1993: 140-141; см. также Лысакова & Чижова 1997: 45-47).

Кроме того, что студент-иммигрант справляется на неродном языке с делами повседневной жизни, он должен завязывать новые контакты и перестроить свои социальные взаимоотношения и, в нашем случае, и учиться на незнакомом языке. Несмотря на новую жизненную ситуацию, иммигранту

важно поддержание связей с родственниками и, таким образом, сохранение контакта, в нашем случае, с живой русской культурой.

Вообще в новой для иммигранта стране полученный дома *набор социальных ролей* очень отличается, и ему надо переучиваться в социальном отношении. Это может вызывать негативную реакцию у студентов-иммигрантов: они объединяются в неформальную группу по признаку противопоставленности окружающей среде, не умея принять новую систему социальных ролей. (Харченкова 1997: 103-104.)

В такой ситуации возможна *фрустрация* иммигранта. Обычно под фрустрацией понимают такое психологическое состояние, которое возникает в результате противодействия каких-либо факторов, блокирующих удовлетворение потребностей и мотивов, исполнение намерений и действий. Фрустрация связана, например, с распадом и нарушением социальных связей личности, и с изменением социального статуса и социальных ролей. (Якунин 1998: 374-375.)

Пеккинен подчеркивает, что в новой жизненной ситуации и в новой стране опора иммигрантов друг на друга является очень важной (Pekkinen 1997: 68-69). Она заметила, что хотя русские школьники-иммигранты уже довольно хорошо владеют финским языком, и у них нет проблем с финскими школьниками, они все-таки образуют вместе группы, и общаются друг с другом только по-русски на перерывах между уроками. Согласно исследователям (Исканиус 1998; Гуревич 1999; см. также Pekkinen 1997), человеку, живущему в мире напряженных и противоречивых мотивов, стремлений и ожиданий, постоянно нужна опора. Иначе говоря, школьникам-иммигрантам очень важно, что в школе работает по меньшей мере один преподаватель или взрослый человек, с которым школьники могут общаться на своем родном языке.

2.2.4 Педагогические факторы

Начиная учебу учащиеся-иммигранты обязательно сталкиваются с особенностями в педагогической культуре новой страны. В новом учебном окружении они встречаются, например, с совершенно незнакомыми *ролевыми*

функциями преподавателя и учащегося, системами мотивации и оценивания учащихся, и совершенно незнакомыми методами и способами обучения.

Согласно исследованию Чернявской, иностранные студенты упоминают, например, следующие трудности, связанные с учебой: недостаточная помощь преподавателей, недостатки в структуре и направленности учебных программ, проблемы с экзаменами и курсами (Харченкова 1997: 104). Можно предположить, что трудности иностранных студентов вызваны различиями систем образования и педагогических традиций родной и чужой страны. Таким образом *специфику национальных образовательных систем* следует принимать во внимание при адаптации русских студентов к учебе в финском университете.

2.3 Некоторые особенности педагогической культуры в России

В этой главе определяется центральное для этого исследования понятие *педагогическая культура*. Далее характеризуются главные черты педагогических традиций и образовательных систем России и Финляндии. Таким образом, мы попытаем теоретически выяснить ситуацию тех русских студентов, которые окончили среднюю школу в советское время, и теперь учатся в финском университете.

Термин *педагогическая культура* еще не вполне установился в русском языке. По краткому определению Бенина (1997: 24), педагогическая культура является культурой воспитания и образования. В русской литературе педагогической культурой часто понимается знания и умения преподавателя (см. напр., Laihiala-Kankainen 1999: 199; Ковина & Шапкина 1996). В этой работе термин педагогическая культура понимается на общем уровне, как одна часть культуры. Она включает общие для обучения правила и образы действия, ценности и нормы, согласно которым люди действуют.

В структуре педагогической культуры Бенин (1997: 28-33) выделяет три блока: когнитивный, поведенческий и институциональный. *Когнитивный блок*

включает педагогические знания, взгляды и идеи. *Поведенческий блок* включает соответствующие нормы, ценности, обычаи и традиции. *Институциональный блок* - институты для распространения норм и ценностей педагогической культуры. Хотя в теории структуру педагогической культуры несложно разделить на блоки, в реальности эти три блока тесно переплетены и взаимодействуют друг с другом.

Историческое развитие педагогической культуры и образовательных систем России и Финляндии шло в разных направлениях. Хотя в финской и русской школах довольно много сходств, существуют и определенные различия. В их основе лежит тот факт, что сама школьная система и быт школы очень различаются в Финляндии и в России.

В России сейчас создается новая парадигма, новая система образования. Однако переход к новой образовательной парадигме в России оказался проблематичным, потому что централизация системы образования и педагогических традиций глубоко укоренилась. Несмотря на новую реформу образования, настоящая образовательная система и педагогическая культура России все еще базируются на традициях педагогической системы бывшего Советского Союза (см. напр. Днепров 1996; Sutherland 1999; International encyclopedia of national systems of education 1995: 827; Онушкин и др. 1996: 37-39; International handbook of education and development 1997:345).

Старая, централизованная и идеологическая система образования в России распалась формально 1992 году, когда создали новый закон об образовании в Российской Федерации (Днепров 1994). Перестройку в области образования осуществляли несколько раз в начале десятилетия в форме новых законов. С 1991 до 1995 года число платных негосударственных (частных) школ в России увеличилось с 85 до 525 школ (International handbook of education and development 1997: 350; Haavisto & Pakkavirta 1999: 83-84).

В следующем рассматривается традиция советской школы и освещается переходный период в образовании России.

2.3.1 Традиция советской школы

Педагогическая культура и образовательная система бывшего Советского Союза основывались на *унификации образования, стандартизации учебных материалов и единого учебного плана, строгой дисциплине и коммунистической идеологии* (см. напр. Kajava 1965; Holmes et al. 1995; International handbook of educational change 1998). На практике унификация образования, учебных материалов и учебного плана осуществлялась ориентацией на "выравнивание" учеников. Преподаватель сравнивал их по отношению к некоторым заданным содержательным эталонам. Важнейшим принципом было постоянное сравнение учеников друг с другом по успеваемости, а собственно индивидуальные особенности учеников не учитывались как существенный параметр. (Онушкин и др. 1996: 15-16.)

Закон советской школы "об окреплении связей между школой и жизнью" гласит, что основными функциями советской школы явились подготовка учеников к жизни и к общественно полезному труду, продолжение повышения общего и политехнического уровня образования, подготовка образованных людей, которые хорошо знали основы наук, и воспитание молодежи глубоко уважать принципы социалистического общества в духе идеи коммунизма. (Kajava 1965: 26-27.)

Целью воспитания и обучения советской школы было дать школьникам *нравственное, интеллектуальное и трудовое воспитание* (Ronkonen 1983: 44; Онушкин и др. 1996). Нравственным считалось тогда все, содействующее осуществлению коммунистического общества. Нравственное, то есть *политическое воспитание* детей начиналось в Советском Союзе уже в дошкольном возрасте и продолжалось до учебы в высшем учебном заведении. Основным значением советской школы и воспитания являлось дать всем гражданам, во-первых, как возможно хорошее образование, и во-вторых, специализированное профессиональное мастерство. Идеалом считался политически проснувшийся, верный и образованный гражданин, у которого было полезная для общества квалификация. На учеников было оказано большое социальное давление, потому что общество контролировало и пробовало укоренить свою идеологию в учениках. Несмотря на то, что каждый

ученик не стал идеалом, воспитательные принципы школ воспитывали лояльность к советской системе. (Kajava 1965: 28-29; Ronkonen 1983: 41.)

Согласно авторитарной идеологии, характерной для советской школы была *ведущая роль преподавателя*. У него была доминирующая, активная роль в учебном процессе. Преподаватель заботился о том, чтобы дети воспитывались согласно принципам *трудового воспитания и воспитания в духе колLECTивизма*. (Kajava 1965: 57-58; Онушкин и др. 1996: 14-15.)

В советской школе *коллективизм* понимался как заинтересованность индивида в делах коллектива и чувство личной ответственности за ее успехи и удачи. (Обществоведение 1978: 277; Ronkonen 1983: 36-38.) Бенин (1997: 81) подчеркивает значение коллективного воспитания советской школы. Согласно ему, коллективный способ деятельности позволяет индивиду производить в труде большее количество материальных и духовных ценностей, чем индивидуальный. Он констатирует также, что роль коллектива является огромной заслугой советской школы в становлении молодого человека.

Согласно Харченковой (1998: 93), *коллективная форма работы* являлась одним значительным принципом методических традиций России. С малых лет детей обучали видеть себя частью коллектива, и строить новую жизнь общими силами. Считали, что действуя в самоуправляющемся коллективе, они научатся отождествлять свои интересы с интересами коллектива. Таким образом они вырастут в духе коллективной ответственности и самоотверженности. Противоположностью этому считалось воспитание школьников западных образовательных систем в духе эгоистичного индивидуализма (Mikkola & Heino 1997: 47, 50-52).

Первостепенной задачей преподавателя считалось быть воспитателем. В воспитательном процессе преподаватель сам автономно являлся *субъектом*, и он оказывал "решающее воспитательное влияние на студентов" (Саракуев & Крысько 1996: 210-211, см. также Джуринский 1999: 32-33). Особенно подчеркивали значение личности преподавателя, и именно деловые, морально-нравственные, педагогические и индивидуальные качества преподавателя имели огромное воспитательное значение. Ученик, со своей стороны, являлся в процессе обучения *объектом* воздействий преподавателя.

Согласно характеристикам Онушкина и др. (1996:15) о традиционных стратегиях обучения, "преподаватель определяет весь ход обучения - в строгом

соответствии с программой и планом, используя, в частности, методы принуждения, дисциплинируя учеников". Большую роль в дисциплинированности учеников в советской школе играли сами ученики, директоры школы и родители учеников. Именно комитеты учеников заботились о школьной дисциплине, развитии инициативности учеников и воспитании правил поведения. (Kajava 1965: 23, 75-77.)

Основными методами советской школы являлись *устное исполнение, наглядность обучения и самодеятельность учеников*. Устное обучение было на переднем плане, так как рассказы преподавателя, объяснения и лекции вели устно. Принципы наглядности обучения применяли на практике в виде разных демонстраций и экскурсий, и принципы самодеятельности учеников представляли, например, разные письменные и графические работы, письменные экзамены, наброски и рисунки. (Kajava 1965: 57; International encyclopedia of national systems of education 1995: 826.)

Особенно важным и характерным для учебного процесса советской школы был *опрос домашних заданий*. Преподаватель задавал и беглые и обстоятельные вопросы ученикам, которые отвечали устно, стоя перед классом. После этого преподаватель давал ученику оценку, которую сообщали всем. (Kajava 1965: 63-64.) Самой высокой оценкой являлась *пятерка*, и самой низкой - *единица*. Чтобы перейти в следующий класс или следующее учебное заведение, ученику нужно было сдать экзамены и опросы на *тройку*. Хотя система тестирования учеников было централизована, ее не осуществляли государственно, а на практике все преподаватели пользовались своим экзаменам. (International encyclopedia of national systems of education 1995: 826-827.)

Подчеркивание опросов характеризует ориентирование советской школы на *постоянное оценивание* ученика. Общим показателем успешности учеников было тестирование, которое служило также средством оценки умственного потенциала учеников. В традиционных стратегиях обучения тестирование и отметка приобретали доминирующее значение, и кроме этого на первый план выступало утверждение себя среди других и межличностные отношения по принципу "кто лучше?". (Онушкин и др. 1996: 16-18.)

Согласно общему мнению, традиционный *контроль успеваемости* был в значительной степени *субъективен*. При выставлении итоговых отметок

преподаватели учитывали не только результаты контрольных срезов, но и текущую успеваемость учащихся в году, их поведение, посещаемость учебных занятий и общий уровень развития. Также субъективные суждения лиц могли влиять на оценивание учащихся. *Списывание* было общеупотребительный способ среди учащихся всех учебных заведений. (Лысакова & Чижова 1997: 214-215.) Субъективный подход к оценке мог, например, снизить учебную мотивацию учащихся и подстрекать их на списывание.

Основные характеристики о принципах советской школы представлены в следующем (Табл. 1):

ТАБЛИЦА 1 Принципы обучения 1974-1990 гг. (Самыгин 1998: 47-48)

1974 8 принципов	1983 11 принципов	1990 8 принципов
	наглядность обучения	наглядность обучения
сознательность	сознательность и активность учащихся в обучении при руководящей роли преподавателя	активность и сознательность обучения
систематичность	систематичность и последовательность в обучении	систематичность и последовательность обучения
научность (научность марксистско-ленинская идеиность)	научность обучения	научность и идеально-политическая направленность обучения
связь теорий с практикой	связь обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства	
соединение индивидуального и коллективного	сочетание различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания	проблемность обучения, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения
	направленность обучения на решение во взаимосвязи задач образования, комвоспитания и общего развития обучаемых	

Принципы обучения в России немного изменились в течение 1974-1990 годов. Неизменными являются сознательность, системность и научный характер обучения. В 1983 г. создали 11 принципов, в которых подчеркивается наглядность обучения, идеологическое воспитание и сочетание разных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания. В

принципах 1990 года подчеркиваются активность и сознательность обучения, проблемность обучения и единство разных функций обучения.

2.3.2 Переходный период: попытки гуманизации и демократизации образования

Ведущими идеями в образовании переходного периода являются *демократизация и гуманизация образования и индивидуализация обучения*. Новая образовательная система должна обеспечить возможности ребенка на инициативу, независимость и индивидуальное развитие. В контексте современной школы понятие *гуманизация* характеризует новую позицию личности ученика в обучении, новую стратегию взаимодействия учителя и учащихся. (International encyclopedia of national systems of education 1995; Fed-junina 1996: 32-33; Онушкин и др. 1996; см. также Подласый 1999: 319.)

Одной целью реформы образования было сделать обучение более эффективным и активизировать роль ученика (см. напр. International handbook of education and development 1997: 347). По данным Якунина (1998: 327-328), самостоятельная работа учащихся на уроках в общеобразовательной школе занимает теперь все-таки только 10 % общего учебного времени, а остальные 90 % времени уходят на опрос и объяснение нового материала. Следовательно, доминирующую активность проявляет все еще учитель. Учитель выступает главным образом в роли информатора и контролера, а не руководителя и организатора работы школьников.

Таким образом, осуществление новых идей на практике означает перемены в организации учебного процесса и в управлении учебными заведениями и деидеологизацию содержания образования. (International encyclopedia of national systems of education 1995: 827; Подласый 1999: 308.)

Важно также подчеркнуть, что процесс демократизации современной школы в первую очередь зависит от общих социально-политических, экономических и культурных изменений, проходящих в России. Необходимо учитывать также, что изменения нужно усвоить не только преподавателями, но и родителями в семье. Особенно важное участие родителей в этом процессе, потому что именно в семье формируются личностные установки, с которыми

учащиеся приходят в школу. После изменений в позициях новые принципы образования могут осуществляться в школьной практике.

Как советские школы, так и вузы бывшего Советского Союза были централизованные и идеологизированные. Министерство Высшего и Среднего Специального Образования детально определяло все программы и планы образования, и даже учебные планы студентов. (International encyclopedia of national systems of education 1995: 825-826; Nääppä 1997: 28; Джуринский 1999: 32.)

В вузах студенты учились 24-34 часа в неделю разным дисциплинам своей *специальности*. Кроме этого, обязательными занятиями для всех студентов были курсы по истории Коммунистической партии, атеизму, философии марксизма-ленинизма, политической экономике и научному коммунизму. *Присутствие* студентов на всех лекции было *обязательным*. Обязательно для студентов была также летняя практика. (Nääppä 1997: 28-30.)

Экзамены, в том числе вступительные экзамены, в вузах и Советского Союза и в России обычно *устные*. Выпускникам нужно сдавать государственные экзамены или защищать дипломную работу, по результатам которых они получают диплом об окончании высшего учебного заведения. В дипломе определяют специальность студента, напр. физик, филолог, преподаватель русского языка и литературы и т.п. Таких специальностей всего 400-500. (Nääppä 1997: 26, 29.; см. также Вузы Санкт-Петербурга -99.)

Система высшего образования в России включает несколько типов учебных заведений: университеты, академии и институты. С переходом к рыночной экономике многие высшие учебные заведения занялись коммерческой деятельностью. Тенденцией является расширение сети высшего образования. Гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от пола, национальности, языка, места жительства, отношения к религии, принадлежности к общественным организациям, возраста и т.п., а контингентов, основывающих на вышеназванных обстоятельств не существуют. Студентам, учащимся в вузах, платят стипендию. (Джуринский 1999:32; Вузы Санкт Петербурга -99: 353-354.)

Сегодня в вузах в России функционируют *разнообразные организационные формы обучения*. Такими являются лекции и разновидности

практических занятий, например семинары, лабораторные работы, практикум, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя и производственная практика. Ведущей организационной формой и методом обучения являлась и является лекция. (Самыгин 1998: 74-75.)

Известно, что методы обучения в вузе в России резко отличаются от школьных, так как до вуза учебный процесс заставляет ученику работать регулярно и учить уроки, но в вузе в основном ведутся лекции и студент сам отвечает за свою учебу. Таким образом, новые условия в вузе - качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в начале учебы. (Самыгин 1998: 286-287.)

Самостоятельность проявляется в разных видах учебной деятельности студентов, в частности в ее организации, а точнее, в самоорганизации. Исходный уровень готовности к самостоятельной организации учебной деятельности оказывает решающее влияние на процесс и результаты обучения студентов в вузе. Признаками слабой самоорганизации являются, например, пропуски занятий, несистематическая подготовка учебных заданий, нескоординированность действий и требований преподавателей и несовершенно составленные расписания. Эти факторы усложняют учебную деятельность современного студента. (Якунин 1998: 334-335.)

Исследования показывают, что первокурсники российских вузов еще не умеют, например, учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя или владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности. Согласно данным, многие первокурсники испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной работы. Из-за этого, одной из основных задач работы с первокурсниками в вузе в России является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы. (Самыгин 1998: 286-287; Якунин 1998: 329.)

Исследователи отмечают, что как и в школах, так и в вузах ведущая активность остается все-таки за преподавателем. Таким образом, лидирующую позицию в учебном процессе в школе и в вузе все еще занимает учитель и преподаватель, который выступает в основном в роли контролера знаний. (Якунин 1998: 327-328.)

Теперь многие вузы переименовали себя в академии или университеты в погоне за повышением престижа. Проведенное по этому вопросу исследование показало, что и студентов, и преподавателей и руководителей вузов беспокоит формальность переименования. Согласно данным, 24 % руководящих работников вузов считают, что изменения в вузах, связанные с реформированием системы образования - положительные. Почти 70 % студентов и 80 % педагогов, со своей стороны, не ощущают этих изменений, зато отмечают изменения в худшую сторону. (Шереги и др. 1997: 54-55.)

Согласно данным исследования (Собкин и др. 1996: 36-38), сегодняшние учителя считают, что лишь общедоступность образования является реальным фактором, определяющим государственную образовательную политику. По учителям, все же остальные моменты являются "декларацией о намерениях". Интересно отметить, что только 19 % учителей считают, что гуманистический характер образования и ориентированность образования на уровни и особенности развития учащихся реализуются в образовательной политике. Согласно данным исследования можно сделать вывод, что несмотря на реформирование образования в России, система осталась ведомственно закрытой и для самых учителей.

2.4 Столкновение культур в сфере образования

Несмотря на то, что Финляндия и Россия разделяют частично общую историю и культурную традицию, развитие образования прошло в разных направлениях. В следующем рассматриваются основные принципы обучения в современных финских школах и вузах. На основе исследований касающихся адаптации русских учащихся-иммигрантов к учебе в Финляндии, можно предполагать, что русским студентам многие принципы обучения финской школы являются новыми.

2.4.1 Принципы организации учебного процесса в финских учебных заведениях

В течение нескольких десятилетий Финляндия развивалась как информационное общество, для которого характерен постоянный и быстрый рост объема знаний. Бурное развитие предъявило новые требования и к обучению в школе и образованию в целом уже в конце 80-х гг. Сегодня в Финляндии новый подход к пониманию знаний и учебного процесса заменил более традиционные подходы. (См. напр. Вялиярви & Лайхиала-Канкайнен 1999.)

Хотя образование в виде основной школы осуществляется в Финляндии на практике только два десятилетия, его преобразовывали уже много раз. Самые новые принципы обучения основной школы утвердили в начале 90-х годов, так что как и в России, так и в Финляндии приучаются теперь к новым принципам обучения и изучения. В 1991 году *децентрализовали* власть, то есть, дали коммунам возможность сами и решить о своей организации обучения. (Lahdes 1997: 23-25.)

Основная школа в Финляндии имеет *общеобразовательный* характер. Целью обучения в основной школе является способствовать всестороннему развитию индивидуальности учеников, поддерживать ученика достигать готовности выбрать себе профессию, и создавать необходимые предпосылки для благоприятного социального развития и совместной деятельности ученика, принимая во внимание индивидуальные различия учеников. Конечной целью обучения стало воспитание активного, критического и чувствующего ответственность члена общества. (Lahdes 1997: 20-21.)

В реформе одним принципом стало предоставить всем молодым людям возможность получать образование. Конкретной целью основной школы является возможность всех учеников получить те разнообразные *основные знания, необходимые* в настоящем обществе информации. (Lahdes 1997: 242-243.)

В противоположность унификации содержания обучения советской школы, в финской школе - большое количество *факультативных курсов* и предметов. Таким образом, ученику финской школы предоставляется возможность выбора. *Интегрирование* обучения разных учебных предметов,

со своей стороны, помогает ученику составлять единое целое вместо подробностей.

В настоящей финской школьной системе заметны уже многие черты нового понимания знания и новой ориентации обучения (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 121). Большим изменением в процессе обучения является *изменение ролей ученика и преподавателя*. Роль преподавателя все более изменяется от роли раздатчика знаний к роли *консультанта при обучении*. На самом деле роли ученика и студента изменились от объекта, пассивно принимающего информацию к роли субъекта, активно и ответственно участвующего в процессе обучения. (Lehtisalo 1991: 96-97.) Можно сказать, что в этом новом методологическом мышлении подчеркивается взаимодействие ученика и преподавателя, то есть многосторонность процесса обучения.

Уже с первых классов ученики учатся ставить себе цели, контролировать и оценивать себя. В целях обучения подчеркивается активная роль ученика и студента вискании информации. (Kääriäinen et al. 1992: 174, 183; Луукка & Ванхала-Анишевски 1999: 258-259.) Таким образом, важными понятиями настоящей школы стали именно *самоуправление, саморефлексия и самооценивание* учеников, и особенно *заочная форма работы* обобщилась во всех учебных заведениях. В современной финской школе употребляются различные методы обучения, например, *обучение в тьюторских группах, групповая работа, групповая беседа, проектная форма работы и работа с портфельем*. (Lahdes 1997: 152.) Выбор подходящего к ситуации и к аудитории метода обучения - задача преподавателя.

Несмотря на принципы обучения согласно данным исследования Луукка и Ванхала-Анишевски (1999: 252-253), преподаватель все еще доминирует и в русской и в финской школах. Роль преподавателя в педагогическом общении и в русской и в финской школах является ведущей, и роль ученика на уроке - традиционно роль отвечающего, "подчиненного" по отношению к преподавателю.

Различия встречаются все-таки как в способах участия в общении на уроке, так и в ролевых отношениях между преподавателем и учащимися. Русский преподаватель несет большую ответственность за работу учащихся: он диктует, что записать в тетради и дает готовый список литературы, нужной

для их домашней работы. Таким образом, согласно авторам, представляется очевидным, что в русской школе преподаватель доминирует в большей степени чем в финской. (Луукка & Ванхала-Анишевски 1999: 258.)

В русской школе отношения *преподаватель - ученик* выглядели как отношения *родитель - ребенок* или *авторитетный оценивающий - оцениваемый*. Вообще, в русской школе взаимоотношения довольно официальны, хотя и сердечны и теплы. В финском классе отношения более равноправные и дружеские, и учащиеся не стесняются просить совета и помоши на уроке. (Луукка & Ванхала-Анишевски 1999: 259-260; см. также Турунен & Харченкова 1999: 235-236.)

Безусловно, финским студентам легче начинать учебу в финском университете, чем русским, потому что в финской школе школьникам преподают с первого класса самостоятельно учиться, искать информацию, критиковать ее, оценивать и рефлектировать себя. Можно и предполагать, что адаптация к учебе в финском университете легче финским студентам потому, что они учились в гимназии согласно принципам модульного бесклассного обучения. В модульной (курсовой) системе подчеркиваются увеличение индивидуальной работы и активизация познавательной деятельности учащегося. (Вялиярви & Лайхиала-Канкайнен 1999: 298-299.) Таким образом, для финских студентов самостоятельные формы обучения уже знакомые.

Представляется очевидным, что "свобода" финской школы, и в нашем случае финского университета, вызывает трудности и даже проблемы для русских студентов-иммигрантов, которые привыкли учиться под тесным контролем и руководством как и в школе, так и в университете. Различия в педагогической культуре между Россией и Финляндией существенным образом влияют на адаптацию русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете. (См. напр. Pekkinen 1995: 83-85.)

2.4.2 О проблемах адаптации русских учащихся-иммигрантов

В течение нескольких лет относительно большое количество русских иммигрантов учились в университетах в Финляндии. Проблематика адаптации взрослых иммигрантов к учебе в учебных заведениях еще мало исследована в Финляндии. Аккультурация иностранцев в Финляндии и адаптация

школьников-иммигрантов и беженцев к учебе в финской основной школе, со своей стороны, исследована больше.

Миккола и Хейно (Mikkola & Heino 1997) изучили адаптацию школьников-иммигрантов и беженцев к учебе в финской основной школе. Данные исследования показывают, что русские школьники адаптируются довольно быстро и хорошо к учебе в финской основной школе. Адаптация замедлилась все-таки из-за недостаточного уровня владения финским языком, и поэтому возникли мотивационные проблемы.

Сойнинен (Soininen 1997), со своей стороны, выяснила методом наблюдения поведение русскоязычных школьников в своем классе в финской основной школе. Автор исследования считает, что строгое домашнее воспитание и педагогическая традиция бывшей советской школы отражаются в поведении русскоязычных школьников обучающихся в финской основной школе.

Пеккинен (Pekkinen 1997: 68-71) заметила, что преподавая русских школьников-иммигрантов, самые большие проблемы вызывает разница между педагогическими культурами России и Финляндии. Переход от авторитарной к более свободной педагогике нелегок для русских студентов-иммигрантов. Пеккинен заметила также, что русским школьникам нужно много раз объяснить значение слова *свобода* в финской школе, и различия в педагогической культуре России и Финляндии. Преподаватель должен терпеливо объяснить русским школьникам такие принципы, которые финские школьники знают уже с малых лет. Согласно Пеккинен (Pekkinen 1997: 68), для финской школы характерны например следующие принципы:

- ты придешь в школу чтобы получать информацию
- ты ищешь информацию самостоятельно
- когда ты спросишь, тебе помогут
- учиться - весело
- важно покой для работы в классе
- я учусь, потому что я хочу развивать себя

В этих принципах в сжатой форме самые важные черты финской педагогической культуры: свобода и инициативность учеников, и то, что в главной и активной роли в процессе обучения находится именно ученик.

Ученик работает самостоятельно, а преподаватель помогает ученику, когда ему нужна помощь.

Согласно данным пилотного исследования Лайхиала-Канкайнен (Laihiala-Kankainen 1999), для русскоязычных учащихся-иммигрантов *свобода* финской школы и, по их мнению, *приятельское* отношение преподавателя к учащимся является культурным шоком. Для русских школьников-иммигрантов преподаватель - безусловный авторитет. Финские преподаватели, со своей стороны, ожидают от учащихся больше ответственности, самостоятельности и способности к самооцениванию. Автор исследования подчеркивает, что русские школьники-иммигранты приобретают новые навыки относительно быстро, но им трудно понять сущность различий педагогической культуры между двумя странами.

Исканиус (1998) выяснила языковую идентичность русскоязычных девятиклассников-школьников, которые учатся в финской основной школе. Данные анкетного опроса свидетельствуют о том, что у русских школьников есть хорошая возможность стать двуязычными и интегрироваться в общество. Автор все-таки ставит вопрос, возможна ли интеграция русских в финское общество из-за малочисленных контактов с финнами.

Кюнтая (Kyntäjä 1998) изучила этническую идентичность и аккультурацию ингерманландских финнов. Согласно результатам, их аккультурация в жизни в Финляндии осложняется безработицей, недостаточным уровнем владения финским языком и неуверенностью о своей идентичности. Из-за этих обстоятельств, ингерманландские финны изолируются от финского общества и образуют свои подкультурные группы.

Проблема социальной адаптации учащегося в культуре изучаемого языка обсуждана Расчетиной (Расчетина 1997). Она подчеркивает значение учета этнопсихологических особенностей обучаемых, их менталитета, преемственности в образовательных традиций обучения, учета новых для учащегося социальных ролей.

Согласно данным нового исследования (Miettinen & Pitkänen 1999: 16-17), преподаватели иммигрантов считают, что самые большие проблемы в процессе обучения вызывает недостаточное владение финским языком иммигрантов. Преподаватели считают большими также, например, культурные проблемы, нехватку рабочей силы и финансовых ресурсов.

3 ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1 Цели и задачи исследования

В данной работе рассматривается учеба русских студентов, с одной стороны, глазами самих студентов, и, с другой стороны, глазами преподавателей, которые преподают русским студентам или русский или финский язык. Стимулом к изучению адаптации русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете явились наши субъективные наблюдения в течение лет учебы.

Сущность проблемы сводится к тому, что русские студенты-иммигранты учатся с финскими студентами согласно требованиям, которые не планированы для иностранцев. Мы полагаем, что иностранные студенты испытывают трудности из-за того, что весь стандарт учебы кафедр университета спланирован для финских студентов.

Главным методом исследования является тематическое интервью. С помощью *case-study* ситуацию русского студента возможно рассматривать с разных сторон (Syväjälä & al. 1995: 11). Мы не стремимся к обобщению результатов исследования. Скорее всего, цель настоящего исследования -

углубить представление о проблемах адаптации русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете. Мы попытаем ответить на следующие вопросы:

- 1. Какие особенные ситуации или трудности русские студенты-иммигранты выделяют в учебе в финском университете?**
- 2. Какие особенные ситуации или трудности финские преподаватели выделяют в обучении русских студентов-иммигрантов?**
- 3. Как студенты-иммигранты стремятся выйти из затруднений?**
- 4. Как преподаватели разрешили проблемные ситуации в обучении русских студентов-иммигрантов?**
- 5. Чем объясняются трудности русских студентов-иммигрантов?**
- 6. Как русские студенты оценивают учебу в финском университете?**
- 7. Как русские студенты адаптировались к учебе в финском университете с точки зрения преподавателей?**

3.2 Методы исследования и сбор данных

Основным методом данного исследования является тематическое интервью. Оно было выбрано для метода сбора данных из-за того, чтобы в максимальной степени осветить вопросы адаптации к учебе в финском университете русских студентов-иммигрантов. Вторым методом исследования является включенное наблюдение (см. напр. Учебный социологический словарь 1999: 168; Сухов & Деркач 1998: 99-100). Автор исследования участвовал на занятиях в качестве студента и наблюдателя. Наблюдения записывали письменно в течение занятий.

Для исследования были интервьюированы первоначально шесть по происхождению русских студентов, изучающих русский язык как главный предмет в финском университете. Поскольку два из шести русских студентов

окончили основную школу или гимназию в Финляндии, их интервью не считалось целесообразным включить в материал исследования потому, что предположили, что они уже приспособились к жизни в Финляндии и к финской педагогической системе. Кроме русских студентов, интервьюировали пять сотрудников, работающих на кафедрах русского и финского языков.

Таким образом материал исследования состоит из интервью четырех русских студентов, четырех преподавателей и одного сотрудника на кафедрах русского и финского языков университета, которые хорошо знали учебную ситуацию русских студентов.

Интервью проводили в марте и в апреле 1998 года. У русских студентов спросили об их отношение к финскому языку и культуре, о поступлении и учебе в финском университете (см. приложение 1). Преподавателей попросили осветить проблемы, возникающие у русских студентов в ходе учебы (см. приложение 2). Респондентов интервьюировали анонимно на их родном языке.

Для подтверждения достоверности результатов исследования и получения как возможно многостороннего представления об адаптации русских студентов к учебе в финском университете, материал интервью дополняется наблюдениями. Наблюдения вели в двух группах в течение весеннего семестра в 1998 году. В первой группе обучения было 3 русских студента и примерно десять финских студентов. Курс был факультативный с переводом текстов с русского на финский язык. На курсе обсуждали также проблемы перевода парами таким образом, что в каждой паре был, по возможности, один русский студент. Второй объект наблюдения был обязательный для всех курс синтаксиса русского языка. Группа состояла из одного русского и десяти финских студентов. Лекции читались попеременно на русском и на финском языках. Кроме этого, студенты решали задачи парами и писали доклады. На обоих уроках наблюдали в основном взаимодействия русских и финских студентов, мотивацию и понимание инструкций русскими студентами.

3.3 Русские студенты и финские преподаватели как информанты

Тематические интервью русских студентов проводили в марте и в апреле 1998 года на русском, и интервью преподавателей на финском языке. В следующем кратко характеризуются фоновые сведения информантов.

Русские студенты

Все наши студенты-информанты, как вообще русские студенты, изучающие русский язык в данном университете - женщины. Все они окончили школу в России до переезда в Финляндию. Они переехали в Финляндию по разным причинам, учеба в университете не было первоначальной целью иммиграции. Сегодня они все изучают русский язык как главный предмет в финском университете. Кроме русского языка они изучают разные предметы, чаще всего финский язык, педагогику, и какой-то иностранный язык.

Первой студентке (далее в тексте студент С1) в момент интервью 25 лет. Она окончила школу в России и переехала в Финляндию из Петрозаводска в 1991 году, когда ей было 18 лет. Она переехала в город Южной Финляндии, где работала до тех пор, пока в 1994 года не поступила в университет на кафедру русского языка.

Вторая студентка (далее в тексте студент С2) переехала в Финляндию в 1992 году к финскому мужу. Она окончила педагогический вуз в России, по профессии она учительница. В университет на кафедру русского языка она поступила в 1996 году. До этого она учились на разных курсах финского языка в Центре курсового обучения и в Политехническом институте. В момент интервью ей было 39 лет.

Третья студентка (далее в тексте студент С3) переехала в Финляндию в 1992 году из маленького города в Псковской области. Она переехала со своими родителями. В России она закончила школу до приезда, и в Финляндии

она работала один год на компьютере до тех пор, пока не поступила в университет в 1993 году. В моменте интервью ей было 18 лет.

Четвертая студентка (далее студент С4) переехала в Южную Финляндию из Санкт-Петербурга в 1994 году со своими родителями. Ее мать англичанка, и с мамой она говорит по-английски. Она поступала в ближайший ее университет Южной Финляндии, но не поступила. В данный университет она поступила в 1996 году. В момент интервью ей было 19 лет. Финский язык она все-таки изучала на платных курсах университета.

Финские преподаватели

Для данного исследования интервьюировали пять сотрудников университета, три женщины и два мужчины. Из наших информантов три работают на кафедре русского и два на кафедре финского языков. За исключением одного информанта они являются преподавателями. Так как все информанты уже много лет работают в данном университете, они хорошо знают вопросы, связанные с учебой русских студентов в финском университете.

Первый информант-преподаватель университета (далее в тексте П1) работает на кафедре русского языка почти три учебных года. В момент интервью он вел обязательный всем студентам курс, на котором студенты писали исследовательскую работу на своем родном языке. На практике курс осуществляется обычно таким образом, что студенты как возможно самостоятельно работают и ходят за комментариями к преподавателю. На курсе применяется метод *процессуального писания*.

Второй информант (далее в тексте П2) в момент интервью работает на кафедре русского языка уже почти 18 лет. Она единственный интервьюированный сотрудник, который не работает преподавателем. Она помогает студентам с практическими проблемами, связанными с учебой.

Третий информант-преподаватель университета (далее в тексте П3) работает преподавателем на кафедре русского языка более двадцати лет. В момент интервью она вела, в частности, обязательные всем студентам курсы грамматики русского языка и некоторые факультативные курсы. На курсах грамматики обсуждаются размноженные на русском языке материалы. На

факультативном курсе студенты по большей части работают в маленьких группах.

Четвертый информант-преподаватель университета (далее П4) преподает 20 лет на кафедре финского языка. Он преподает и русским студентам грамматику финского языка, письмо и анализ текста. Названные курсы предназначены для студентов первого курса. На этих курсах студенты делают по большей части грамматические задания, читают и анализируют тексты разных видов.

Пятый информант-преподаватель университета (далее П5) работает двадцать лет в данном университете на кафедре финского языка преподавателем и исследователем. В прошлом учебном году она преподавала русским студентам финский язык на практике.

4 УЧЕБА РУССКИХ СТУДЕНТОВ В ФИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В этой главе перейдем к результатам данного исследования. Сначала рассмотрим отношение русских студентов-иммигрантов к финскому языку и финской культуре, потом осветим проблемные ситуации русских студентов в ходе учебы в финском университете, и, наконец, проанализируем различия между системами обучения Финляндии и России.

4.1 Отношение к финскому языку и финской культуре

Адаптация к жизни в Финляндии и к учебе в финском университете предполагает от русских студентов, прежде всего, достаточно хорошего владения финским языком, языком обучения. Кроме этого, ознакомление с финской культурой и контакты с финнами помогают им понимать культурные различия между двумя странами. В следующем рассмотрим как русские студенты оценивают свое отношение к финскому языку и финской культуре.

4.1.1 Владение финским языком

В интервью русских студентов попросили, в том числе, рассказать, когда и с кем они переехали в Финляндию и как они владели финским языком до приезда в Финляндию.

Три из четырех информантов переехали в Финляндию по семейным причинам: одна (С2) к мужу и две (С3 и С4) со своими родителями. Только одна студентка (С1) переехала в Финляндию за работой. Кроме одной студентки (С4), которая является двуязычной (русский-английский), первый язык интервьюированных студентов - русский. Переехав в Финляндию, никто из них практически не знал финского языка. Студенты С1 и С4 вообще не говорили по-фински, студентка С2 очень мало говорила по-фински и студентка С3 знала только несколько финских слов, например *kiitos* (спасибо), *peruna* (картошка), *jäätelö* (мороженое) и фразу *hyvää yönä* (спокойной ночи).

Настоящий уровень знания финского языка студенты сами описывают следующим образом: студентка С1 владеет пассивно финским языком, но знание языка ухудшилось немного в течение последних двух лет из-за недостаточного общения с финнами; студентка С2 много общается с финнами, но несмотря на это она утверждает, что ее произношение стало хуже; студентки С3 и С4 хорошо понимают по-фински, но все же не хотят говорить на финском языке.

Все интервьюированные студенты говорят по-русски друг с другом и с членами семьи в свободное время, только одна из них (С2), у которой муж – финн, общается дома по-фински. Студентка С1 имеет финскую подругу, изучающую русский язык, и с ней она говорит и по-фински. Студентки С3 и С4, хотя и понимают, не хотят говорить по-фински. Так как русские студенты должны в повседневной жизни прилагать все свои усилия чтобы общаться по-фински, они, естественно, друг с другом хотят говорить по-русски. Общение на родном языке, конечно, самый естественный и легкий образ общаться.

Студентки С1 и С2 были готовы дать интервью или на русском или на финском языке, но студентки С3 и С4 хотели говорить только по-русски. Итак, возможно сделать вывод, что по крайней мере студентки С1 и С2 владеют финским языком повседневной жизни и осмеливаются употреблять его, между

тем как студентки С3 и С4 не осмеливаются или просто не хотят говорит по-фински.

4.1.2 Ознакомление с финской культурой и контакты с финнами

Несмотря на то, что интервьюированные русские студенты живут в Финляндии уже много лет (студентка С1 - семь лет, студентки С2 и С3 - шесть лет и студентка С4 - два года), финский язык и финская культура остались им все еще чужими. Об этом свидетельствуют, в частности, следующие комментарии студентов, в которых они описывают свою жизнь в Финляндии, что в ней хорошо и что плохо:

- (1) "В материальном смысле это очень хорошо. А *в моральном и духовном смысле* конечно мне не хватает." "... у меня есть друзья, но их как бы нельзя выбрать.." (С1)
- (2) "Страна чистая, хорошая, спокойная, люди живут с достатком." (С2)
- (3) "Не знаю вообще останемся когда-нибудь в родной стране потому что все-таки языковой барьер..." "...с точки зрения общения конечно очень хочется всегда в Россию ездить." (С3)
- (4) "...не могу сказать что я своим домом считаю Финляндией, не могу сказать, но в Финляндии мне все нравится. ...В основном конечно нравится то, что...уровень жизни. То, что спокойно, то, что благосостояние." (С4)

Три из четырех студентов упоминают высокий уровень жизни и то, что в Финляндии в материальном смысле все хорошо. Финляндия хорошая, чистая и спокойная страна, и здесь безопасно жить. Все-таки они чувствуют себя чужими, из-за чужого языка и чужой культуры. Студентка С1 хорошо описывает ситуацию русских в Финляндии (пример 1). Она подчеркивает то, что в моральном и в духовном смысле жизнь в Финляндии не удовлетворяет ее. В ее высказывании заключается одна из самых существенных различий между культурами двух стран. *Духовность* является важнейшей чертой русской культуры (см. напр. Гагаев 1998).

Адаптация иностранцев, в нашем случае, русских студентов, к жизни в Финляндии нелегка. Русских в Финляндии все-таки довольно мало, и это, естественно, затрудняет важное для иммигрантов общение на своем родном

языке. Хотя уровень жизни студентов-иммигрантов в материальном смысле был бы высокий, только этого не хватает для хорошей жизни.

У всех русских студентов довольно мало контактов с финнами. Их общение с финнами ограничивается в общем с представителями разных учреждений, например, в банке, в магазине, на почте и т.д., и случайными разговорами с финскими знакомыми (см. Исканиус 1998). Хотя они довольно хорошо понимают финский язык повседневной жизни, они мало общаются на нем и имеют трудности в общении по-фински. Несмотря на трудности, на основе интервью стало заметно, что русские студенты положительно относятся и к жизни в Финляндии и к изучению финского языка, так как почти все изучают финский язык на курсах кафедры финского языка (см. глава 4.2.2).

На основе интервью и наблюдений на занятиях можно заметить, что связи между русскими студентами очень тесные (см. также Pekkinen 1997: 68; Исканиус 1998: 58). Друг с другом они говорят по-русски, во-первых, потому что общение на родном языке для них общий и естественный способ коммуникации, и во-вторых, потому что они хотят сохранить умение говорить на своем родном языке. Безусловно, все студенты считают русский язык более близким для себя, чем финский.

В заключение можно сказать, что хотя наши студенты-информанты живут в Финляндии уже много лет, они имеют мало контактов с финнами и они все еще чувствуют себя посторонними. Несмотря на это, почти все русские студенты изучают финский язык и хотят его изучать и в будущем. Таким образом, можно предполагать, что адаптация к жизни в Финляндии и к учебе в финском университете в принципе вполне возможна.

4.2 Проблемные ситуации русских студентов в учебе в финском университете

В данное время на кафедре русского языка изучаемого университета учатся примерно 20 русских студентов. Они изучают русский язык вместе с финскими студентами по тем же требованиям. Предполагается, что они знакомы с системой обучения финского университета. В следующем рассмотрим, с какими проблемами они сталкиваются в ходе учебы. Начнем с описания правила поступления в финский университет.

4.2.1 Поступление в университет

Русские студенты-иммигранты, как и другие иностранные студенты, живущие постоянно в Финляндии, могут поступать в финский университет сдав *вступительные экзамены* (*Opas opiskelemaan aikoville* 1999: 22). В некоторых дисциплинах, включая иностранные языки, требуется *высокий уровень владения финским языком*. Для вступительных экзаменов, как финским, так и иностранным студентам, нужно прочитать *финский учебник по языкоznанию*, и письменно ответить на вопросы. Кроме этой общей части вступительные экзамены русского языка содержат следующие части (*Opas opiskelemaan aikoville* 1999: 36-37.):

1. Знание грамматики и лексики
2. Понимание текста
3. Перевод с русского на финский язык

Вышепредставленные требования вступительных экзаменов были введены только в 1996 году. До этого от иностранцев совсем не требовалось владения финским языком. В результате, никто из интервьюированных русских студентов не знал, или довольно плохо знал финский язык поступая в университет и начиная там учебу.

Можно предполагать, что в вышепредставленных требованиях для русских студентов-иммигрантов самым трудным является тест по языкоzнанию и перевод потому, что вообще их уровень владения финским языком значительно ниже, чем у носителей языка.

От тех поступающих, которые не окончили гимназии в Финляндии, поступят по крайней мере 5 процентов от контингента. На кафедру русского языка поступают каждый год 2-3 иностранца, обычно русские.

В справочнике для поступающих определяется *содержание и цели изучения иностранных языков*. Содержание учебы состоит из следующих частей (Opas opiskelemaan aikoville 1999: 26-28):

- 1) развитие практического знания языка,
- 2) теоретические знания о строении языка, об истории родственных языков и о языкоzнании,
- 3) знание культурного фона, ознакомление с историей, с общественной жизнью и с литературой народа, говорящего на изучаемом языке. Учеба включает пребывание несколько месяцев в стране изучаемого языка.

Общими целями изучения иностранных языков являются (Opas opiskelemaan aikoville 1999: 27-28):

- дать студенту основные знания, и в некоторых областях углубленные знания, о языке как средстве коммуникации между людьми и о действиях разных систем языка,
- дать ему подготовленность использовать разные методы, чтобы изучать культуру, передаваемую через литературу и язык,
- развивать уровень владения языком студента в тех формах устной речи и письма, которые считают необходимыми,
- ознакомлять студента со специальными чертами изучаемого языка и культурной средой, в которой используют язык, и
- дать подготовленность критически читать и аналитически писать об этой области.

Согласно учебному справочнику гуманитарного факультета (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000: 83) целью изучения русского языка является подготовить *специалистов, которые хорошо владеют русским языком и*

понимают русского человека и русскую культуру. Изучение русского языка дает студенту основные знания об изучении русского языка и культуры, возможно также специализироваться в преподавании русского языка. В самом деле, большинство из тех, кто изучали иностранные языки в университете, работают преподавателями и научными сотрудниками, но некоторые работают и переводчиками.

Поступившие на кафедру русского языка иностранцы, почти без исключения, по национальности русские. Они должны учиться пока по требованиям, предназначенным для финнов, то есть, учебным предметом является *русский язык как иностранный*.

Русские студенты поступают в университет с большими ожиданиями представляя, что учеба в финском университете что-то "из высших миров" и "такая же, как в России". Они описывают свои представления об учебе следующим образом:

- (5) "Я думала что вообще учиться в университете в Финляндии, что это такое из высших миров наверно. Вот сложно." (C1)
- (6) "Да вот представления об учебе немножко другие были. Потому что система обучения... значит высшие учебные заведения в России и в Финляндии разные." (C2)
- (7) "Практически я ждала чего угодно но все-таки что более или менее похоже на систему образования в России." (C3)

Представления русских студентов-информантов об учебе в финском университете не соответствовали реальности. Хотя системы образования в Финляндии и в России во многом одинаковые, существуют и различия. В следующем рассматривается некоторые из тех факторов, которые влияют на учебу русских студентов в финском университете.

4.2.2 Выбор предметов

Чтобы окончить университет в Финляндии и стать *магистром философии*, студент должен "набрать" по меньшей мере 160 учебных недель. Это означает, что один предмет является *главным предметом*, и к тому же следует изучать и *дополнительные предметы*, то есть сдать по меньшей мере три

"аппробатура" или два "кум лауде аппробатура" или второй "лаудатур", кроме того, так как у всех интервьюированных русских студентов главный предмет - русский язык, они должны еще пройти курсы по финскому или по английскому языкам.

Одной из самых больших проблем русских студентов, которые учатся в финском университете, оказалась именно сдача дополнительных предметов. Интервьюированные студенты довольно мало занимались иностранными языками до приезда в Финляндию. Только поступив в университет студент С1 начинала изучать английский и французский языки, студент С2 английский и шведский и студент С3 английский язык. Студент С4, со своей стороны, с самого детства говорит по-английски дома со своей мамой. Она является двуязычной, владея и английским и русским языками.

Согласно нашим наблюдениям, помимо главного предмета русские студенты чаще всего хотят сдавать экзамены выдерживая требование трех аппробатуров. Как нам представляется, это может зависеть от недостаточного уровня владения иностранными языками, так как изучение на финском или на английском языке естественно им труднее, чем изучение на русском языке. Курсы на русском языке организируют только на кафедре русского языка, а язык обучения почти всех других курсов – финский или английский.

Кроме информанта С4, все русские студенты изучали аппробатур по финскому языку в момент интервью в университете. Они намеревались изучать финский и в будущем. Кроме того, две студентки (С1 и С2) изучают педагогику и одна (С3) планирует ее изучать в будущем. Следовательно, самыми популярными дополнительными предметами среди интервьюированных студентов являются финский язык и педагогика. Другими дополнительными предметами являются аппробатуры физики и шведского языка (С2), аппробатур компьютерной техники (С3) и основы профессиональной системы (С1). Студентка С4, со своей стороны, выбирает все курсы изучаемые на английском языке несмотря на тему курса, потому что хочет говорить на английском языке.

Кроме изучаемых курсов студентка С1 планирует еще изучать аппробатуры французского языка и обществоведения, потому что ее интересует Европейское Сообщество и возможность работать в этой организации переводчицей. Студентка С3 хотела бы в будущем изучать

педагогику и маркетинг. Она уже начинала изучать аппробатур психологии, но прекратила курс потому что считала, что из-за английских учебников это было ей слишком тяжело. Также студентка С2 хотела бы изучать аппробатур психологии хотя она и студентка С3 однажды уже прервала курс. Информанты-студенты описывают свои проблемы с дополнительными предметами следующим образом:

- (8) "Может быть возьму психологию но очень трудно учить потому что она на английском языке." (С2)
- (9) "Я взяла психологию но психология была очень сложная потому что там нужно было читать на английском книги а на вопросы отвечать на финском. То есть этот тройной перевод..." "Может быть психологию попробую еще раз." (С3)
- (10) "Хотела бы взять маркетинг но говорят что это очень сложно. Наши девчонки ходили, никому не удалось..." (С3)

Хотя русские студенты вообще не очень хорошо владеют финским и английским языками поступая в университет, их интересует изучение языков. Кроме называемых дополнительных предметов, два из студентов изучают или планируют изучать языки и на дополнительных курсах. Студентка С1 планирует начинать изучение финского языка с финской подругой по системе "each one - teach one". Студентка С2, со своей стороны, изучает английский язык в народном университете "потому что нужно изучать". Все интервьюированные студентки хотят стать переводчицами.

Все русские студенты-иммигранты высоко оценивают изучение русской литературы. Они уже в школе много читали литературу (см. также Pekkinen 1995). Поэтому, три из четырех студентов желают, что на кафедре русского языка было бы больше лекций по русской литературе. Они считают, что литература играет очень важную роль в русской культуре, и поэтому она составляет большую часть учебы в России. По мнению русских студентов, в изучении иностранных языков в финском университете слишком много внимания уделяется грамматике между тем как доля литературы остается незначительной.

Преподаватели и финского и русского языков заметили, что русские студенты-иммигранты вообще не интересуются языкоznанием. По их мнению, мотивация русских студентов в изучении языкоznания и финского и русского

языков является инструментальной. Преподаватель (П1), ведущий курс письменной речи русского языка, считала что, с одной стороны, русские студенты интересуются именно правописанием финского языка, но, с другой стороны, они не заинтересованы в комментариях или советах, например, о структуре или содержании работы. По мнению преподавателя финского языка (П4) русские студенты выбирают предмет "финский язык" полагая, что на занятиях их научат практической финской речи. Они не понимают, что финский язык в университете – это теоретический предмет. Преподаватель подчеркивает, что неправильные ожидания вызывают позднее проблемы и фрустрацию.

Итак, можно заметить, что у русских студентов довольно большая проблема с дополнительными предметами. Они начинают курс какого-то аппробатура с намерением "попробовать" сдавать его (см. примеры 9 и 10), но часто прекращают его по той простой причине, что их уровень владения финским языком не является достаточно высоким. Конечно, студенты могут прекращать курсы и по той причине, что предмет оказывается неинтересным. Вследствие многих прекращений студенты теряют время обучения, и не получают требуемые в финской системе образования учебные недели за дополнительные предметы.

Сегодня, когда финским университетам надо достигнуть хороших результатов чтобы обеспечить финансирование, естественно, что преподаватели заботятся об окончании университета и о будущем русских студентов:

- (11) "Скажем, что русскоязычный студент может в какое-то определенное время сдавать курсы русского языка, но этого не хватает, потому что кроме этого надо еще сдавать дополнительный предмет или два..." (П1)
- (12) "Только изучения русского языка не хватает. Было бы хорошо, если они могли бы окончить университет в определенное время." (П2)
- (13) "Мне кажется, что они как бы останутся в стороне, не получают все то обучение, что они получали бы на своем курсе." (П3)
- (14) "Иностранные участвуют в курсах (финского языка) как бы под крыльишком финских студентов." (П4)

(15) „...Финнам очень полезно, что там на тех же самых курсах сидят и иностранцы. Это полезно для них, хотя это не цель. Но, может быть, что русские студенты не получают все те знания, которые им нужны, чтобы продолжать.” (П5)

Два преподавателя заботятся о том, могут ли русские студенты сдать кроме курсов русского языка и курсы дополнительных предметов (примеры 11, 12). Они подчеркивают именно то, что для русских студентов, не владеющих другими языками, тяжело изучать дополнительные предметы, и кроме этого им трудно окончить университет в определенное время. Преподаватели П3, П4 и П5 беспокоятся об обучении русских студентов на лекциях. Они считают, что лекции, спланированные для финских студентов не приносят всю возможную пользу русским студентам.

В заключение можно сказать, что проблемы русских студентов в изучении дополнительных предметов заключаются прежде всего в том, что у них нет достаточного уровня владения финским и английским языками. Так как лекции дополнительных предметов читаются на финском языке, иностранному студенту нужно не только понимать содержание лекции, но и успеть записать и сдавать экзамены на финском языке. Проблемы вызываются и тем, что, например, на курсах психологии и маркетинга учебники на английском языке. Кроме того, специальная терминология учебных предметов может составлять проблемы для русских студентов в понимании содержания лекций и учебников.

4.2.3 Получение информации об учебе

При поступлении в университет уровень владения финским и английским языками у русских студентов было недостаточно высокий чтобы они могли активно искать информацию об учебе в университете. Например, в данном университете письменной информации об учебе на русском языке нет, потому что, во-первых, количество русских студентов относительно маленькое и, во-вторых, уже в течение последних лет во вступительных экзаменах кафедры русского языка предполагается знание финского языка.

Основные детали об учебе в университете объясняются на финском языке в учебных справочниках каждого факультета. На кафедре русского языка организуется информационное мероприятие для начинающих и на финском и на русском языках в начале каждого учебного года. Кроме этого, вся важная информация и изменения в расписании сообщают на доске объявлений кафедры, и на кафедре назначены финские тьюторы-студенты, которые помогают новым студентам с проблемами учебы.

Несмотря на высказывание об информировании об учебных вопросах, многие детали, касающиеся учебы остаются неясными русским студентам в начале учебы. Два из четырех студентов (С1 и С3) упомянули, что они совсем не читают учебные справочники. Два студента (С2 и С3) констатируют, что при чтении учебных справочников детали остаются им неясными.

(16) "В первое время конечно проблемы с финским языком были а потом всегда лично у меня не хватает терпения читать вот эти справочники." (С3)

(17) "...информация об учебном процессе...мне пришла на английском языке. Потом я сходила и сказала что не надо на английском языке...мне достаточно на финском." (С2)

Короче говоря, у русских студентов были проблемы и с финским и английским языками в начале учебы. Они подробно не читали учебные справочники написанные на финском языке и детали информации остались им неясными. Также терминология, связанная с учебой, вызывала недоразумение:

(18) "Первый год мы вообще ходили как потерянные, потом мы же начали потихоньку строится: Вот а-а! Вот это просеминар. Хотя просеминар мы сдали в первый же год обучения, а на второй год узнали, что мы сдали." (С3)

Полне естественно, что в начале учебы в университете многие термины, связанные с системами обучения остаются неясными и финским студентам. У русских студентов-иммигрантов недостаточный уровень владения финским языком еще прибавляет проблемы и неясности в начале учебы. У них нет достаточного запаса слов и учебных терминов, и это осложняет чтение и понимание информации об учебе.

Почти все интервьюированные студенты (С1, С2 и С4) считают, что было бы хорошо, если бы на русском языке существовала какая-либо информация

об учебе. При отсутствии такой информации подчеркивается значение неофициального устного сообщения. Например, большинство интервьюированных русских студентов получили информацию о вступительных экзаменах от русских подруг, которые сами учились в финском университете.

Хотя университет предлагает иностранным студентам разные виды информации, русские студенты охотнее всего обращаются с вопросами учебы друг к другу. Студент С1 описывает ситуацию следующим образом:

- (19) "... обращаюсь к своим друзьям в основном. Кто, что информацию знает, как бы так это в своем кругу... сразу рассказывает что там интересная информация о каком-то интересном курсе, то есть как бы через своих... узнаем." (С1)

В интервью русские студенты признали, что у них было проблемы с финской системой обучения в начале учебы, но они уже привыкли к финской университетской системе и в настоящее время у них больше нет серьезных проблем в учебе. Однако, по мнению финских преподавателей, русские студенты вообще не совсем понимают систему обучения в финском университете. Одна из преподавателей констатирует:

- (20) "Мне кажется, что они еще вполне не усвоили нашу университетскую систему." (П3)

По мнению финских преподавателей, русским студентам свойственно не спрашивать у преподавателей о неясных деталях обучения. Они охотнее обращаются к своим друзьям. Каждый интервьюированный преподаватель какими-то словами упомянул о тесных связях между русскими студентами, и о том, что они эффективно информируют друг друга. Согласно преподавателям, от такого неофициального информирования, к сожалению, часто возникают недоразумения и неясности. Преподаватель П3 считает, что русские студенты вполне не осведомленны обо всех важных учебных терминах и возможностях учебы:

- (21) "Знают ли они что же такое *maturiteetti* или *tutkinto* или сколько и какие предметы нужно изучать и как их можно выбрать...?" (П3)

Во-вторых, проблемы появляются в восприятии требований и в системе компенсирующих курсов именно русского и финского языков. Преподаватель (П2) констатирует, что неясности с требованиями курсов русского языка довольно обычные среди русских студентов:

- (22) "Хорошим примером является курс литературы, в котором студенты сидят на лекции и потом сдают три книги, а во второй части курса студенты самостоятельно сдают три книги. Эти (русские) студенты обычно не сдают вторую часть, хотя в требованиях написано, что надо сдавать экзамен по шести книгам. Не знаю, не выясняют ли они требования, или не могут воспринимать их ..." (П2)

Преподаватель (П5), со своей стороны, описывает неясности русских студентов с требованиями курсов финского языка:

- (23) "Многие из них считали, что они так долго живут в Финляндии, и так хорошо говорят по-фински, что им нужно поставить зачет по аппробатуре финского языка." (П5)

4.2.4 Проблемные ситуации на занятиях

Далее посмотрим, какие проблемные ситуации вызывает недостаточное владение финским языком студентами-иммигрантами на занятиях русского и финского языков.

Естественно, мотивация в изучении любого предмета соединяется с уровнем владения языком обучения. Хотя тема была бы интересная, но владение языком обучения недостаточное, успехи остаются незначительными. Такая ситуация вызывает, конечно, фрустрацию. Следующие наблюдения, сделанные в ходе занятий свидетельствуют о том, какие недоразумения и проблемы может вызывать недостаточно хороший уровень владения языком обучения.

- (а) Преподавательница показывает пленку и говорит (по-фински): "Не надо этот текст списывать, он написан в ваших ксерокопиях." Русская студентка не понимает, а начинает быстро списывать.. (Синтаксис 27.1.1998)

- (б) Студентам надо было сделать реферат на финском языке о финской книге по языкоznанию: студент С2 читает с листа свою часть реферата... По ее изложению можно заметить, что она не понимает, что читает, значит как теория перевода соединяется с практикой. (Курс перевода 10.2.1998)
- (в) Владение финским языком особенно важно для русских студентов при переводе. Работа в парах при переводе (финский+русский) не получится, если русские студенты не имеют достаточно хороший запас слов на финском языке. У наблюдателя возник вопрос: Объясняет ли это тот факт, что студентка С3 отсутствовала так много раз на лекции? Чувствует ли она себя неуверенной, когда она должна говорить по-фински? (Курс перевода 3.3.1998)
- (г) Студентам надо было дома перевести с русского на финский известный абзац текста "Эл Нине". Инструкции они получили на предыдущей лекции на финском языке. Кроме информанта С2 все студенты переводили правильный абзац. (Курс перевода 24.3.1998)
- (д) Когда показали финский учебный фильм о переводе, русские студенты сидели на передних местах, решали кроссворды, общались друг с другом и хихикали, но не смотрели фильм. (Курс перевода 7.4.1998)

На основе вышеуказанных примеров можно предполагать, что недостаточный уровень владения языком обучения вызывает недоразумения в понимании инструкций (примеры а и г), затрудняет понимание теории (пример б) и естественно влияет на мотивацию студентов (примеры в и д). Все эти факторы вместе легко вызывают чувство фрустрации. Мотивационные проблемы, чувства фрустрации и неуверенности, со своей стороны, вызывают неявки на занятия.

Мнения преподавателей подтверждают результаты наблюдения. Согласно преподавателям, проблемы русских студентов с финским языком отражаются, прежде всего, в понимании инструкций и терминов. Поступив в финский университет, у русских студентов-иммигрантов естественно нет такого запаса слов и понятий грамматики финского языка, как у финнов. Учеба в университете предполагает владение довольно большим запасом финских слов и хорошего понимания различных понятий и терминов, с которыми финские студенты познакомились уже в школе. Поэтому, с точки зрения преподавателя, обучение в смешанных финско-русских группах довольно трудно.

Почти все финские преподаватели жалуются на то, что они не знают, понимают ли русские студенты правильно финскую речь.

(24) "...может быть, что некоторые (учебные) детали остаются неясными. Ну когда спрашиваешь у человека, он свободно отвечает, но все-таки что-то осталось неясным." (П1)

(25) "Иногда чувствую, что это не стало им ясным, но они не спрашивают." (П3)

(26) "Иногда можно видеть, что они неуверенные..." (П4)

Почти все преподаватели отмечают, что хотя русские студенты неуверенные, они все-таки не спрашивают о неясных деталях. Преподаватели все-таки чувствуют, что они не могут беспрерывно спрашивать русских студентов понимают ли они или нет, если они сами не спрашивают. Такая ситуация неудобна для преподавателя.

Выше уже говорили о том, что в случаях непонимания русские студенты в первую очередь обращаются к своим друзьям, а не к преподавателям. Об этом свидетельствуют и наблюдения уроков:

(ж) Если в переводе незнакомое русским студентам слово, они обращаются с вопросом к своим русским подругам: "Помогите, как это по-фински?" Финские студенты, со своей стороны, вообще не обращаются к подругам, а к преподавателям, или самостоятельно проверяют по словарю. (Курс перевода 31.3.1998)

Наблюдения на занятиях свидетельствуют о том, что финские студенты охотнее русских используют словари, между тем как русские студенты вместе обсуждают вопросы.

4.3 Различия между двумя системами обучения двух стран

На основе интервью, можно отметить, что ожидания русских студентов-иммигрантов об учебе в финском университете не соответствовали реальности. Все они представляли, что обучение в финском вузе в основном такое же, как в России. Однако, из четырех информантов только одна (С2) сама училась в университете в бывшем Советском Союзе и, таким образом,

знала по опыту систему обучения в вузе. Остальные студенты-иммигранты не учились в высшем учебном заведении до приезда в Финляндию. Поступив в финский университет, все интервьюированные студенты сталкивались с проблемами, связанными не только с новым языком, но и с новой системой обучения.

По мнению студентов, различия между системами обучения двух стран - существенные. Они связаны, прежде всего, со сдачей экзаменов, с системой оценивания, с стилем обучения и с отношениями между преподавателями и студентами.

4.3.1 Стиль учебной деятельности

Под стилем учебной деятельности в этой работе понимается взаимосвязанная совокупность культурных особенностей, способов и характера осуществления педагогической деятельности в данном обществе (ср. Мижериков 1998: 424).

На основе интервью русских студентов-иммигрантов можно предполагать, что стиль учебной деятельности в финских и русских учебных заведениях существенно различается. Поэтому вполне понятно, что русские студенты-иммигранты чувствовали себя чужими, особенно в начале учебы. Студенты С1 и С3 описывают начало своей учебы следующим образом:

(27) "Вообще никто не интересовался нашей судьбой...я наверно на третьем году обучения в университете поняла систему, какая система в университете. Того что мне никто не объяснял." (С1)

(28) "...мы поняли что мы здесь никому не нужны. Вообщем не знаем чем заниматься, куда идти, что делать. Потом через месяц без палки мы начали учиться и мы узнали что нужно составлять расписание." (С3)

По комментариям студентов можно предполагать, что студенты С1 и С3 испытывали некоторый культурный шок. Они чувствовали себя посторонними в университетской системе. Студент С2 описывает свой первый опыт в следующим образом:

- (29) "...подруги уже учились здесь...у нас был как ознакомительный день...нас водили, показывали, рассказывали, все бумаги мы заполняли...Очень все там мы знали, знакомились..." (C2)

Студент С2, со своей стороны, считает, что ей хорошо объясняли систему обучения в финском университете в начале учебы. Однако, в комментариях можно заметить, что интервьюированные русские студенты хотели бы, чтобы преподаватели больше управляли учебой студентов и следили бы за ними. Они не привыкли к самоконтролю.

Как нам представляется, требование самоуправляемости и самоконтроля причиняет трудности, и может быть даже чувство неуверенности и разочарования, русским студентам, учащимся в финском университете. Кажется, что студенты оценивают тяжелым именно переход от авторитарной системы обучения к более свободной.

Упомянутая русскими студентами разница между двумя системами обучения связана непосредственно также с самоуправляемостью. В следующем студентка С3 описывает свой впечатления в начале учебы в финском университете:

- (30) "Для меня было немножечко шоком то что не нужно ходить на уроки например если не хочешь, что можно самому себя выбирать предметы... мне кажется что... для русского человека немного тяжело... мы привыкли все делать из-под палки. А когда нет... дубинки над нами то нечего отыхать." (C3)
- (31) "Действительно система образования совершенно не для нас а для финнов." (C3)

Интересно отметить в последнем примере противопоставление *мы-русские - они-финны*. Безусловно, студентка С3 считает себя вполне русской, хотя в момент интервью живет в Финляндии уже шесть лет. Это значит, что по культурной идентичности она является русской. Кроме того, она подчеркивает, что финская система обучения не подходит для русских студентов и обосновывает свое утверждение тем, что русские "привыкли все делать из-под палки", и не умеют сами контролировать себя. Такое же мнение разделяет студентка С1:

(32) "Они хотят что вот как маленьких детей (новых русских студентов) привели в класс и все рассказали... То есть они задают вопросы и...тutor объясняет всю систему преподавания в университете." (C1)

По комментариям русских студентов можем предполагать, что одним объяснением для неясностей русских студентов может являться разница педагогических культур в России и Финляндии. Как уже раньше выяснилось (глава 4.2.3), русские студенты-иммигранты не привыкли сами искать информацию, например, на досках объявлений или о письменном учебном справочнике, а они ждут, что преподаватель информирует их.

Как нам представляется, русские студенты не привыкли сами выяснить учебные дела и организовать свою учебу. В русской школе они учились согласно единым учебным планам и под строгим контролем. В финской школе и гимназии, со своей стороны, подчеркиваются активность и самоуправляемость студента. Поступив в университет финским студентам не трудно приспособляться к учебе, они уже привыкли составлять свой учебный план, учиться самостоятельно и контролировать себя. Для русских студентов перемена - полная и внезапная.

Можно предполагать, что русским студентам трудно вдруг самим принимать решения о своей учебе, самим организовать свою учебу, составлять свой учебный план, выбирать желаемые ими учебные предметы и контролировать свою учебу. Таким образом, "мягкость" финской педагогической системы может также являться одним фактором, причиняющим трудности русским школьникам понимать границы свободы и ответственности в процессе обучения в школе. (Ср. Laihiala-Kankainen 1999: 210-212.) Вышепредставленные комментарии (30) и (31) студентки С3 показывают нам конкретно, что самоуправляемости нужно учиться.

4.3.2 Роли студента и преподавателя

Разница, упомянутая русскими студентами между системами обучения в России и в Финляндии, связана с отношениями и ролями студентов и преподавателей университета. Два студента оценивали отношения студентов с преподавателями в финском университете не такими близкими, как в России:

(33) ”(В Финляндии) нету таких...близких отношений с профессорами и с учителями то есть у вас очень отдаленные отношения...в России так что профессор как папа как мама.” (C1)

(34) ”...здесь преподаватели очень многие: ”я получил свою зарплату, я отвел свои часы, мне больше ничего не положено.” ”Иногда вот как хочется чтобы он (преподаватель) был более заинтересован в твоей судьбе .” (C3)

Студент С1 считает, что в финском университете между преподавателями и студентами отдаленные отношения. Она сравнивает русских преподавателей с родителями, подразумевая под этим наблюдение и интерес преподавателей к делам студентов. Также по мнению студента С3 преподаватели в финском университете недостаточно интересуются делами студентов. (Ср. Laihiala-Kankainen 1999: 209-210.)

На наш взгляд, и в вышесказанном видна разница в ролях преподавателя и студента в педагогической культуре двух стран. Как ранее в советской школе, так и в сегодняшней российской системе обучения преподаватель является авторитетом, руководителем, который контролирует учебу студента (см. напр. Саракуев & Крысько 1996). Отношения между преподавателем и студентом формальные, но близкие. В финской системе обучения отношения более отдаленные. Задача преподавателя не контролировать, а поддерживать и стимулировать студента в учебе. Несмотря на большую дистанцию между русским преподавателем и студентом в сравнении с финнами, у них внеурочное общение более типично, чем у финнов (Турунен & Харченкова 1999: 236-237).

По мнению русских студентов, в финском университете оценка более объективная, чем в России. Они считают, что в России личная симпатия играет большую роль в оценках, и что в финском университете преподаватели относятся ко всем студентам более равномерно, значит, к русским студентам так, как и финским, или ”иногда даже лучше”.

В заключение можно отметить, что как педагогическая традиция в целом, так и роли студента и преподавателя имеют свой особенности в системах обучения России и Финляндии. В финской системе обучения изучение понимается как процесс, который осуществляет сам студент с помощью преподавателя. В этом процессе преподаватель поддерживает и помогает студенту (Вялиярви & Лайхиала-Канкайнен 1999: 307; см. также Lehtisalo

1991; Kääriäinen & al. 1992.) В советской и российской педагогике у преподавателя ведущая роль в процессе обучения, хотя, в последнее время, все больше обращались внимание и на деятельность учащегося. (См. напр. Kajava 1965; Саракуев & Крысько 1996.)

4.3.3 Сдача экзаменов

Первая разница между системами обучения в России и в Финляндии, упомянутая в интервью всех студентов, связана со сдачей экзаменов. Приведем несколько комментариев студентов на эту тему:

- (35) "Я не думала что здесь постоянно вот эти...письменные экзамены." "...там (в России) очень строго конечно. Там много списывают." (C1)
- (36) "...все экзамены были устные а здесь письменные." "(в России) экзамены можно сдавать только в определенное время и вместе с группой и в устной форме." (C2)
- (37) "...в России очень много экзаменов устно сдают." "...студенты в принципе все пишут такие маленькие маленькие записочки в карман...очень трудно было ответить как здесь." (C3)

Всего три из четырех студентов упомянули большую разницу между финской и русской системами обучения в сдаче экзаменов: в России в принципе все экзамены проводятся в устной форме, тогда как в финском университете экзамены в основном письменные. Две студентки заметили, что в финском университете не принято списывать, между тем как в российской системе обучения это широко используемый обычай. Русские студенты признали также, что запрещение списывания вызвало проблемы в начале учебы в финском университете.

Из четырех информантов двое (C1 и C3) охотнее всего сдают экзамены устно и в финском университете. Например, курсы по литературе студентка C2 предпочитает сдавать устно, если это только возможно, но курсы по грамматике она все-таки охотнее сдает письменно. Она подчеркивает, что в устном экзамене существует взаимосвязь с преподавателем, в письменном экзамене такой связи нет. Студентка C3 сдает экзамены охотнее всего в устной форме в группах с турорами, потому что "ничего не надо делать, только

говорить". Таким образом, можно предполагать, что ей легче сдавать экзамены устно, чем письменно. Студентка С2 сдает экзамены в финском университете "как только надо сдавать", значит, в определенные дни на каждом курсе, а студентка С4 охотнее всего сдает экзамены в письменной форме.

По мнению преподавателей, трудности для русских студентов причиняют, в частности, сдача курсов, написание докладов и исследований и вообще участие на курсах, которые спланированы для финских студентов. Преподаватели считают, что русским студентам трудно сдать некоторые курсы по новым для них методам. Такими являются, например, домашний экзамен (*kotitentti*), письменный экзамен, который сдают на лекции самостоятельно, и написание разных докладов.

Два преподавателя университета заметили, что финская система сдачи экзаменов незнакома для русских студентов:

- (38) "Они могут разговаривать друг с другом во время экзамена." (П3)
- (39) "В прошлый раз мне нужно было наблюдать за некоторыми (русскими) студентами, потому что они много раз шептались друг с другом во время экзамена." (П3)
- (40) "Мне нужно было каждый раз напоминать русским студентам о том, что нельзя сидеть рядом с подругой... Они могли спрашивать друг друга или преподавателя какой-нибудь ответ во время экзамена." (П5)

Согласно комментариям преподавателей, русские студенты охотно вместе сдают экзамены и разговаривают друг с другом во время экзаменов. Это неприемлемое поведение в финской системе обучения. В учебных заведениях России широко использованы устные экзамены и русские студенты привыкли к ним уже в школе (См. напр. International encyclopedia of national systems of education 1995: 826-827).

Два из пяти преподавателей считали, что русские студенты сдают экзамены охотнее всего сидя на лекциях, один преподаватель со своей стороны считал, что они охотнее всего сдают экзамены устно, если это только возможно.

Почти все преподаватели считали, что русским студентам причиняют большие трудности именно письменные работы: научные доклады и исследования. Это, в самом деле, осложняет сдачу курсов, на которых оценку дают на основе

письменных работ. Преподаватели описывают трудности русских студентов следующим образом:

- (41) "...доклад был как **сочинение**. Моя задача - сказать, что недостает ссылки...потому что содержание работы было хорошее, но жанр - неправильный." (П1)
- (42) "Поступив в университет финские студенты уже писали доклады и портфели,...но у русских студентов были в школе разные требования. ...у них были в какой-то степени трудности понимать наши требования." "...это как **сочинение**, а не как научное исследование." (П3)
- (43) "...они (русские студенты) пишут более подробно. Они пишут много второстепенных данных и ... данных, которых не просят." (П3)
- (44) "Они очень тщательные." (П4)
- (45) "...они писали такие личные **сочинения**...а не анализ например о языковом явлении." "...письменные работы кончаются неожиданно и там написано "Все" или "Конец". "(Для русских студентов) типично было то, что писали довольно долго и подробно, но не очень сжато." (П5)

Интересно то, что всего три из интервьюированных пяти преподавателей характеризовали письменные работы русских студентов как сочинения. По их мнению, русские студенты привыкли писать личные сочинения, которые не отвечают финским требованиям научного стиля. Кроме того, они пишут более подробно, чем финские студенты. Как нам представляется, русские студенты-иммигранты привыкли в советской школе писать прежде всего личные сочинения, и поэтому усвоение финских требований научного стиля причиняет им трудности.

Оба преподавателя финского языка особо отметили, что русские студенты не умеют критически относиться к тому, что они слышат или читают. Преподаватель П4 считает, что русские студенты охотно соглашаются с мнением преподавателя, и верят всему, что он говорит. Преподаватель П5, со своей стороны, подчеркивает то, что русские студенты не умеют критически относиться к исходному материалу, а верят всему, что написано. Она считает также, что русским студентам трудно писать самостоятельно, без реферирования, например, доклад или анализировать какое-нибудь явление.

4.3.4 Проблемы адаптации

Важно обратить внимание еще на то, что хотя все русские студенты испытывали трудности в учебе в финском университете , все они считали, что в русском университете труднее учиться, чем в финском. Из интервьюированных студентов только студентка С2 учились в университете в России и, таким образом, говорит по своему опыту. Остальные студенты не имеют собственного опыта, но они также поддерживали такое же мнение. Студенты сравнивали учебу в России и Финляндии следующим образом:

- (46) ”Я бы не сказала что нам или для меня очень трудно было (в финском университете). (С1)
- (47) ”Я считаю, там намного труднее учиться, в России. Там есть строгий распорядок, строгое расписание и обязательно дисциплина...строгая посещаемость...” (С2)
- (48) ”(В России)...давление большое на студентов. В Финляндии мне кажется система гораздо проще. Гораздо удобнее для студентов. (В России) все зависит от стипендии, то есть если не сдаешь экзамены то стипендию тебе просто не платят.” (С4)

Интервьюированные студенты считали, что строгая дисциплина, одинаковые для всех студентов учебные предметы и спешный ритм учебы делают учебу в русском университете более тяжелой и трудной, чем в Финляндии. По нашему мнению, ощущение трудности или легкости может зависеть и от стиля и методов обучения. Применение принципов самоуправляемости и самоконтроля в обучении могут создать представление о том, что в финском университете легко учиться. Однако, в действительности эти принципы требуют от студентов умения ставить себе цели, самодисциплину и готовность придерживаться своего учебного плана.

Кажется, что у русских студентов-иммигрантов есть проблемы понимать и значение принципов самоуправляемости и самоконтроля в финской системе обучения. Как отмечалось ранее, это может по крайней мере частично зависеть от разных ролей преподавателя и студента в бывшей советской и настоящей финской системе обучения.

Уже в начале учебы русские студенты замечали, что учеба в финском университете не такая же, как в России. Все четыре респондента считали, что их ожидания не соответствовали реальности. Это касается как главного предмета, русского языка, так и дополнительных предметов. По мнению русских студентов, обучение русского языка в финском университете тесно связано с грамматикой, а литературных курсов довольно мало. Вообще они оценивают изучение русского языка в финском университете легким. Естественно, что трудности русских студентов связаны именно с финским языком, языком обучения, и другими дополнительными предметами.

С точки зрения преподавателей, важным фактором для русских студентов, которые учатся в финском университете, является естественно адаптация к новой системе обучения. Этот процесс долговременный и, безусловно, требует тренировки. В адаптации русских студентов к новой системе обучения преподаватели играют большую роль. Они лучше всех замечают, как преуспевают студенты, какие у них трудности и как было бы возможно развивать обучение русских студентов на кафедрах русского и финского языков.

Таким образом, интервьюированные преподаватели разделяют мысль о том, что русские студенты, изучающие в финском университете и русский и финский языки, не извлекают всю возможную пользу из учебы изучая вместе с финскими студентами. Они подчеркивают, что учеба спланирована для финских студентов, и времени нет углубиться специально в проблемы иностранцев. Преподаватели считают, что русские студенты получали бы самое хорошее обучение только таким образом, что для них образовали бы собственные группы преподавания, которые соединялись бы с группами финских студентов на некоторых курсах. Таким образом было бы возможно достигать хороших результатов.

Преподаватели кафедры русского языка считают также, что кроме финских туторов на кафедре должны быть и русские туторы для русских студентов. На кафедре финского языка такая туторная система уже есть, и преподаватели считают, что она оказалась очень хорошей. Она облегчает информирование новых русских студентов, потому что они несомненно смелее спрашивают туторов об учебе, чем преподавателей или других сотрудников университета.

Итак, мы рассмотрели с точки зрения русских студентов и финских преподавателей вопрос об адаптации русских студентов к финской системе обучения. Согласно интервьюированным студентам, у них были проблемы в усвоении новой системы и новых методов обучения в начале учебы, но теперь они преодолены и сейчас у них нет трудностей.

В противоположность этому, интервьюированные финские преподаватели единодушно согласились, что у русских студентов есть постоянные трудности в усвоении нового стиля учебной деятельности, в адаптации к новой системе обучения.

5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование - *case-study*, целью которой была описать адаптацию русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете. Главным методом исследования использовали тематическое интервью. Изучаемый материал включает интервью четырех русских студента и пяти финских преподавателей данного университета. Вторым методом использовали наблюдение на занятиях русского и финского языков. Таким образом получили глубокие знания, освещающие качественные характеристики изучаемой темы. Используя методами и интервью и наблюдение мы попытались как возможно многосторонне выяснить ситуацию русских студентов-иммигрантов в финском университете. Вероятно, также те факты, что респонденты могли выступить анонимно, и что они могли сами выбрать, хотят ли они говорить на финском или на русском языке при интервью, повысили достоверность исследования.

Исследование *case-study* предполагает доверие и двустороннее соглашение между исследователем и респондентами. В настоящем исследовании недостатком метода интервью явилась проблема осторожности русских респондентов: они не привыкли высказывать свое мнение. Все же, возможность выступать анонимно и доверительное отношение между исследователем и респондентами сделали возможным достаточно доверительное получение информации.

Настоящее исследование освещает адаптацию русских студентов-иммигрантов к учебе в финском университете. Тема адаптации взрослых иммигрантов к учебе еще мало исследована в Финляндии. Результаты исследований об адаптации школьников-иммигрантов к учебе в финской основной школе подтверждают данные этого исследования в том, что одной из самых больших трудностей иммигрантов в адаптации к учебе в финских учебных заведениях является недостаточный уровень владения финским языком (Yli-Renko 1997a: 59; Miettinen & Pitkänen 1999: 16).

Основная проблема в адаптации русских студентов-иммигрантов заключается в том, что поступая в финский университет, они недостаточно хорошо владеют финским языком. Из этого следуют мотивационные проблемы, фрустрация, неявки на занятия, и также проблемы в воспринимании требований. Кроме того, многие учебные термины и подробности, связанные с учебой остаются им неясными.

У русских студентов-иммигрантов есть проблемы с курсами дополнительных предметов из-за того, что эти курсы ведут обычно на финском языке, на языке обучения финского университета. Уровень владения финским языком у русских студентов просто не является достаточно высоким для понимания содержания лекций на финском языке. Также специальная терминология и учебники на английском языке доставляют им трудности. На основе анализа является очевидным, что русским студентам трудно сдать курсы дополнительных предметов. Они часто начинают какой-нибудь курс, но не сдав экзамена прекращают его. Из этого следует то, что время обучения идет, но студенты не получают требуемые учебные недели за дополнительные предметы.

Вторая проблема в адаптации русских студентов-иммигрантов заключается в различиях педагогической культуры двух стран. Основными элементами в системе обучения финских университетов являются принципы самоуправляемости и саморефлексии. Данные исследования свидетельствуют о том, что русские студенты, которые привыкли учиться в школе под тесным руководством и контролем, не умеют сами выяснить учебные дела, организовать и контролировать свою учебу. В результате, проблемы появляются с самого начала учебы: в финском университете студенту нужно самому искать информацию, составить свой учебный план, контролировать

свое участие на лекции, сдачу курсов и исполнение различных письменных работ и экзаменов, то есть, сами им организовать и контролировать свою учебу.

Начиная учебу в финском университете, русские студенты-иммигранты чувствовали себя посторонними и неуверенными, но несмотря на это, они не обращались к преподавателям и не искали информацию в письменных справочниках. Они ждали, что кто-нибудь руководил их занятиями. Первые времена они "ходили как потерянные", но постепенно начинали усваивать систему обучения в финском университете.

Связи между русскими студентами оказались тесными и у них было мало контактов с финнами. Они по большей части проводили время между собой как в университете, так и в свободное время. Одной чертой русской культуры является *соборность*. Под этим явлением чаще всего понимают, с одной стороны, только глубокую связь человека с группой, общностью людей, совершенно не учитывая при этом ее духовного основания (Гагаев 1998: 12-13.) С другой стороны, соборность предполагает нравственную общность коллектива, подчиненную интересам церкви, религии. Исходным положением соборности считается то обстоятельство, что находясь между западной и восточной культурами и впитывая их, Россия объединила восточное подчинение индивида родовой общине и западный индивидуализм, уважительное отношение к личности. В идее соборности были синтезированы эти два культурных начала. (Кононенко 1999: 208-209; см. также Kärrpinen 1999: 21.)

Несмотря на вышеупомянутые проблемы, интервьюированные русские студенты оценивали учебу в финском университете легкой. Они считали, что в русском университете труднее учиться, чем в финском из-за строгой дисциплины, распорядка и расписания русской системы обучения. Можно спросить, приносит ли эта кажущаяся "свобода" финской системы обучения русским студентам представление о легкости учебы, или является ли учеба в русском университете действительно более трудной, чем в финском? Во всяком случае, можно полагать, что русским студентам довольно легко сдать курсы русского языка в финском университете, но у них есть проблемы с дополнительными предметами.

Однако, они сами не видели больших проблем в учебе в финском университете. По их мнению, у них были проблемы только в начале учебы. Трудности вызвала, в основном, новая система обучения, то есть требования самоуправляемости и саморефлексии. Финские преподаватели, со своей стороны, считали, что русские студенты вполне не адаптировались к учебе в финском университете. Согласно преподавателям, русским студентам осталось многое неясным и они заботились, например, о сдаче экзаменов русских студентов.

Нетрудно согласиться с мнением преподавателей, что курсы, спланированные для финских студентов, не приносят всю возможную пользу русским студентам. Следует также отметить, что обучение смешанных групп ставит новые требования также преподавателям. Инструкции и обучение в целом нужно вести и на финском и на русском языках, чтобы все студенты понимали содержание лекции. Преподавателю также важно понимать и принимать во внимание в процессе обучения особенности педагогической культуры русских студентов. Согласно комментариям русских студентов, в решении проблем, связанных с учебой студентов-иммигрантов, могли бы помочь и русские тьюторы.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что ситуация русских студентов-иммигрантов в финском университете противоречивая. С одной стороны, студенты сами оценивают учебу легкой, и по их словам у них нет больших проблем. С другой стороны, согласно преподавателям, у русских студентов-иммигрантов есть проблемы в адаптации к учебе в финском университете. Об этом свидетельствует и тот факт, что хотя число русских студентов-иммигрантов, изучающих русский язык на кафедре русского языка относительно большое, число тех, которые уже стали магистрами философии, маленькое. Исходя из данных этого исследования, можно сделать вывод, что русские студенты-иммигранты не вполне адаптировались к учебе в финском университете и поэтому следует все еще обдумывать, как улучшить их положение.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева Г.М. 1997. *Психология социального познания*. Москва: Аспект Пресс.
- Бенин В.Л. 1997. *Педагогическая культура: философско-социологический анализ*. Башкирский педагогический институт.
- Вузы Санкт-Петербурга -99.* 1999. Справочник для поступающих. Санкт-Петербург: Интермедиа.
- Вялиярви Й. & Лайхиала-Канкайнен С. 1999. Модульное бесклассное обучение как особая образовательная технология. Лайхиала-Канкайнен С, Лысакова И.П. & Расчетина С.А. (Под ред.) *Перспективы - культура, язык, образование*. Университет г. Ювяскюля. Научный центр прикладной лингвистики, 294-310.
- Гагаев П.А. 1998. Размышления о судьбах русской школы. *Педагогика № 6/1998*.
- Гуревич П.С. 1999. *Культурология*. Учебник. 3-е изд. Москва: Гардарики.
- Джуринский А.Н. 1999. *Развитие образования в современном мире*. Учебное пособие для вузов. Москва: Владос.
- Днепров Э.Д. 1994. *Четвертая школьная реформа в России*. Москва: Интер-пракс.
- Днепров Э.Д. 1996. *Школьная реформа между "вчера" и "завтра"*. Москва.
- Ильин В.И. 1999. *Позитивистская и постмодернистская парадигмы*. <<http://www.dux.ru/im/read/m7/2.htm>>. [viitattu 12.8.1999]
- Ионин Л.Г. 1996. *Социология культуры*. Москва: Логос.
- Исканиус С. 1998. *Языковая идентичность русскоязычных школьников в Финляндии*. Дипломная работа. Университет г. Ювяскюля. Кафедра русского языка.
- Ковина Т.Е., Шапкина А.П. 1996. *Аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений в контексте педагогической культуры*. Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства. Санкт-Петербург.
- Кононенко В.И. 1999. *Культурология в терминах, понятиях, именах*. Москва: Щит-М.
- Культурология XX век.* 1997. Словарь. Санкт-Петербург: Университетская книга.
- Лайхиала-Канкайнен С. 1997. Язык и образование в межкультурном взаимодействии. Лайхиала-Канкайнен С. & Расчетина С.А. (Под ред.) *Языковые контакты*. Университет г. Ювяскюля. Научный центр прикладной лингвистики, 7-23.

- Лайхиала-Канкайнен С. & Вялиярви Й. 1999. Новые подходы к пониманию учебного процесса. Лайхиала-Канкайнен С, Лысакова И.П. & Расчетина С.А. (Под ред.) *Перспективы - культура, язык, образование*. Университет г. Ювяскюля. Научный центр прикладной лингвистики, 176-193.
- Луукка М-Р. & Ванхала-Анишевски М. 1999. Наблюдения над педагогическим дискурсом в финской и в русской школах. Лайхиала-Канкайнен С, Лысакова И.П. & Расчетина С.А. (под ред.) *Перспективы - культура, язык, образование*. Университет г. Ювяскюля. Научный центр прикладной лингвистики, 243-263.
- Лысакова Л.И. & Чижова Т.И. (Под ред.) 1997. *Методика обучения русскому языку как иностранному*. Курс лекций. Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург.
- Мижериков В.А. 1998. Психолого-педагогический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Михайлова Л.И. 1999. *Социология культуры*. Учебное пособие. Москва: ФАИР-ПРЕСС.
- Московкин Л.В. 1998. К вопросу о содержании понятия "коммуникативные умения". Лысакова И.П. (Под.ред.) *Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика*. Межвузовский сборник. Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург, 11-19.
- Обществоведение*. 1978. Учебник для выпускного класса средней школы и средних специальных учебных заведений. Издание 16-ое. Москва: Издательство политической литературы.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. 1995. *Толковый словарь русского языка*. 2-ое исправленное и дополненное издание. Москва: АЗЪ.
- Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н. & Воронцова В.Г. 1996. *Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы*. Санкт-Петербург: Институт взрослых Российской академии образования & Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства.
- Подласый И.П. 1999. *Педагогика*. Учебник для вузов. Новый курс. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения. Москва. Владос.
- Радугин А.А. (Под ред.) 1999. *Психология и педагогика*. Учебное пособие. 2-е изд. Москва: Центр.
- Расчетина С.А. 1997. Проблемы социальной адаптации учащегося в культуре изучаемого языка. Лайхиала-Канкайнен С. & Расчетина С.А. (Под ред.) *Языковые контакты*. Университет г. Ювяскюля. Научный центр прикладной лингвистики, 105-115.
- Реан А.А. & Коломинский Я.Л. 1999. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.
- Самыгин С.И. (Под ред.) 1998. *Педагогика и психология высшей школы*. Серия "Учебники, учебные пособия". Ростов-на-Дону: Феникс.
- Саракуев Э.А., Крысько В.Г. 1996. *Введение в этнопсихологию*. Учебно-методическое пособие для студентов. Институт практической психологий. Москва.

- Сикевич З.В. 1996. *Русские: "Образ" народа. Социологический очерк.* Санкт Петербургский университет.
- Собкин В.С., Писарский П.С. & Коюлисеец Ю.В. 1996. *Учительство как социально-профессиональная группа.* Российская Академия Образования. Москва
- Сухов А.Н. & Деркач А.А. 1998. *Прикладная социальная психология.* Москва: Институт практической психологии.
- Стефаненко Т.Г. 1999а. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации. Жуков Ю.М., Петровская Л.А. & Соловьева О.В. (Под ред.) *Введение в практическую социальную психологию.* Москва: Смысл, 167-184.
- Стефаненко Т.Г. 1999в. *Этнопсихология.* Институт психологии РАН. Москва: Академический проект.
- Турунен Н. & Харченкова Л.И. 1999а. Дидактическая адаптация иностранных студентов к обучению в языковой среде. (Под ред.) *Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика.* Межвузовский сборник. Выпуск II. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 48-52.
- Турунен Н. & Харченкова Л.И. 1999в. Национальные особенности культуры педагогического общения в школах России и Финляндии. Лайхиала-Канкайнен С., Лысакова И.П. & Расчетина С.А. (Под ред.) *Перспективы - культура, язык, образование.* Университет г. Ювяскюля. Центр прикладной лингвистики, 225-239.
- Учебный социологический словарь.* 1999. Москва: Экзамен.
- Харченкова Л.И. 1997. *Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному.* Диссертация. Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург.
- Харченкова Л.И. 1998. К проблеме национально-ориентированной вариативности в методике обучения РКИ. Лысакова И.П. (Под ред.) *Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика.* Межвузовский сборник. Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург, 91-94.
- Шереги Ф.Э., Харчева В.Г. & Сериков В.В. 1997. *Социология образования: прикладной аспект.* Москва: Юристъ.
- Якунин В.А. 1998. *Педагогическая психология.* Санкт-Петербург: Михайлова В.А.

- Alitolppa-Niitamo A. 1993. *Kun kulttuurit kohtaavat.* Suomen Mielenterveysseura ja Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Keuruu: Otava.
- Fedjunina L. 1996. Venäjä uudistaa yliopistokoulutustaan (käännös venäjästä suomeksi Olga Nenonen). *Korkeakoulutieto 1/1996*, 32-36.

- Galperyn K. 1995. Negotiations of adolescence identity: The discursive approach. Knuf J. (ed.) *Texts and identities*. Proceedings of the Third Kentucky Conference on Narrative. College of Communications and Information studies. University of Kentucky, 161-169.
- Geber E. 1995a. Identiteetistä ja kaksikielisyydestä. Rekola N. (toim.) *Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Opetussuunnitelman laatimisesta ja opetuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 19-25.
- Geber E. 1995b. Käsittelystä, aihepiiristä ja opetuksen eheyttämisestä. Rekola N. (toim.) *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus, 76-90.
- Haavisto K. & Pakkasvirta T. 1999. Substance Use among Young Russians Living Near the Finnish Border. Results of the School Survey Conducted in Autumn 1997. *Idäntutkimus (6) 1*, 79-93.
- Halinoja R. 1996. Kouluttautuminen monikulttuurisuuteen. Salo- Lee L., Malmberg R. & Halinoja R. (toim.) *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. Helsinki: Yle-opetuspalvelut, 115-131.
- Hofstede G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelointi*. Helsinki: WSOY.
- Holmes B., Read G.H. & Voskresenskaya N. 1995. *Russian Education. Tradition and transition*. New York & London: Garland publishing, Inc.
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000*. 1998. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Ikonen K. 1995. Suomi toisena kielenä - opetuksen kehykset. Rekola N. (toim.) *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus, 7-11.
- International encyclopedia of national systems of education*. 1995. Postlethwaite T.N. (Ed.) Second edition. University of Hamburg. Cambridge University Press.
- International handbook of educational change*. 1998. Part two. Kluver: Academic publishers.
- International handbook of education and development: Preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Cummings W. & Mc Ginn N. (Ed.) Exeter: BPC Wheatons LTD.
- Jaakkola M. 1995. *Suomalaisen kiristyvät ulkomaalaisasenteet*. Työpoliittinen tutkimus 101. Helsinki: Painatuskeskus.
- Jaakkola M. 1999. *Maahanmuutto ja etniset asenteet: suomalaisen suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987-1999*. Työministeriö.
- Kaikkonen P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Matinheikki-Kokko K. (Toim.) *Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia*. Opetushallitus, 17-29.
- Kajava K. 1965. *Neuvostokoulun ja -kasvatuksen peruspiirteitä*. Helsinki: Tammi.
- Karppinen A. 1999. *Venäjän aatetta jäljittämässä*. Porvoo- Helsinki- Juva: WSOY.

- Konttinen I. 1999. Maahanmuuttajanuorilla jatko-opintojen esteenä puutteellinen suomen taito. *Opettaja 23/1999*, 26-27.
- Kulttuuri kielen oppimisessa. Kouluhallituksen asettaman työryhmän raportti 26.8.1991. *Tempus 1/1992*, 1-11.
- Kyntäjä E. 1998. *Etninen paluumuutto entisestä Neuvostoliitosta Suomeen - Inkerinsuomalaisen etninen identiteetti ja akkulturaatio*. Väestötutkimuksen vuosikirjan julkistamistilaisuus 27.5.1998. Lehdistötiedote. <http://www.vaestoliitto.fi/vk_kynt.htm>. [viittattu 3.11.1998]
- Kääriäinen H., Laaksonen P. & Wiegand E. 1992. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.
- Lahdes E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Laihiala-Kankainen S. 1999. Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajat oppilaat suomalaisessa koulussa. Teoksessa Laihiala-Kankainen S., Lysakova I.P. & Rascotina S.A. (toim.) *Perspektiivejä - kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto, 196-221.
- Laine-Sveiby K. 1987. Kansallinen kulttuuri strategiana. Suomi ja Ruotsi - yhtäläisyys ja eroja. Helsinki: EVA.
- Lehtisalo L. 1991. *Uuteen koulutusajatteluun*. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Toinen, tarkistettu painos. Juva: WSOY.
- Lehtonen J. 1990. *Kultur, språk och kommunikation*. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 5/1990.
- Liebkind K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Liebkind K. (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino, 21-49.
- Miettinen M. & Pitkänen P. 1999. *Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa*. Opetushallitus.
- Mikkola P. & Heino L. 1997. *Maahanmuuttajalaisten sopeutuminen peruskouluun*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 178. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Nääppä O. 1997. *Neuvostoliiton ja Venäjän federaation kouluttusjärjestelmien kuvaus*. Moniste 2/1997. Opetushallitus. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Oinonen L. 1999. *Vietnamilaisia, suomalaisia vai suomenvietnamilaisia?* Lehdistötiedote 17. 3. 1999. <<http://www.vaestoliitto.fi/vietnam.htm>>. [viittattu 9.1. 2000]
- Opas opiskelemaan aikoville 1999*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Pekkinen N. 1995. Oman kulttuurin kuva - venäjän kielen opetus Vantaalla. Rekola N. (toim.) *Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Opetussuunnitelman laatimisesta ja opettamisesta*. Helsinki: Opetushallitus, 81-89.

- Pekkinen N. 1997. Immigrants at Peltola school - the integration of immigrant children from Russia and the earlier Soviet Union. Teoksessa *Nordic roads to multilingualism. -How to help minority children to become multilingual*. The National Board of Education centre for Professional Development. Helsinki: Hakapaino Oy, 64-72.
- Rauste-von Wright M. & von Wright J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Ronkonen L. 1983. *Neuvostoliiton koulukasvatuksen peruspiirteistä*. Tutkimuksia 103. Helsingin yliopisto.
- Rusanen S. 1993. Suomalainen kansainvälisessä viestintätilanteessa. Lehtonen J. (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 31-75.
- Ruusunen M. 1998. *Maahanmuuttajat Suomessa ja heidän integroituminen yhteiskuntaan*. Sisä-asianministeriö. Aluekehitysosaston julkaisu 5/1998.
- Salmi M. 1999. Suomi toisena kielenä. *Opettaja* 33/1999, 40-41.
- Schumann J. 1978. The acculturation model for second-language acquisition. Gingras R. (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Center for Applied Linguistics, 27-50.
- Soininen T. 1997. *Venäjänkielinen luokka suomalaisessa koulussa: tapaustutkimus*. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Luokanopettajan koulutusohjelma. Joensuu yliopisto.
- Sutherland J. 1999. *Schooling in the New Russia. Innovation and Change, 1984-95*. School of slavonic and East European studies. University of London.
- Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Raumaa: West Point.
- Väestörekisterikeskus. *Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset*. Suurimmat ryhmät maittain vuodenvaihteessa 1997-1998. Tiedot otettu 16.2.1999. <http://www.vaestorekisterikeskus.fi/suvalk.htm>.
- Wroblewska-Pawlak K. 1994. Is it possible to become a "Real" Bilingual, a "Real" Bicultural? Marsh D., Salo-Lee L. (eds.) *Sietar Europa proceedings. Europe on the move. Fusion or fission?* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 164-169.
- Yli-Renko K. 1997a. Implementation of the European dimension in multicultural education in Finland. Killen R., Tella S. & Yli-Renko K. (toim.) Multicultural education: Towards Social Empowerment and Cultural Maintenance. Research report A:180. University of Turku: Painosalama, 49-72.
- Yli-Renko K. 1997b. Linguistic and cultural adaptation of Finnish elementary school children in a multilingual and multicultural society. Killen R., Tella S. & Yli-Renko K. (toim.) *Multicultural education: Towards Social Empowerment and cultural maintenance*. Research report A:180. University of Turku: Painosalama, 99-117.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1:

Интервью для русских студентов,

Фоновые сведения

Где ты жила в России?

Когда ты переехала в Финляндию? Одна или с кем-то?

Какое у тебя образование или какая твоя профессия?

Финляндия, финский язык

Какие представления ты имела о Финляндии до приезда в Финляндию?

Что ты думаешь о ней сейчас (что хорошо и что плохо в жизни в Финляндии по сравнению с жизнью в России)?

Ты говорила по-фински до приезда в Финляндию?

Ты изучала финский язык здесь в Финляндии? На каких курсах? Где?

Как ты сейчас владеешь финским языком (чтение, говорение, письмо, аудирование, грамматика, лексика, произношение)?

Ты собираешься в будущем продолжать изучать финский язык?

Культура

Что такое финская культура?

А какая культура русская? Что в ней хорошее, что нет?

Что общего и чем отличаются?

Смотришь ли ты финские программы, ходишь ли ты в театр, в кино..?

Поступление в университет

Когда ты поступила в Ювяскюльский университет?

От кого ты получила информацию о университете в Ювяскюля?

Какой был вступительный экзамен?

Почему ты изучаешь русский язык именно здесь в Ювяскюля?

Учеба

Какой ты представляла учебу здесь в университете?

Твои ожидания соответствовали реальности?

Как ты охотнее всего сдаешь экзамены: письменно, учишь в группах (*tutoriryhmät*), сдаешь экзамены в установленный факультетом экзаменационный день, каким-то другим образом?

Чем отличается сдача экзаменов в Финляндии и в России? А как отличаются оценки в Финляндии от оценок в России?

Какая учеба в России по сравнению с Финляндией? Эти отличия создают для тебя трудности?

Какие курсы на кафедре русского языка самые интересные, полезные, бесполезные, трудные? Почему?

Какие другие учебные предметы ты изучаешь в университете кроме русского языка? Почему?

Еще какие учебные предметы ты планируешь изучать?

К кому ты обращалась с вопросами в начале учебы в университете? К кому охотнее всего? А к кому ты обращаешься теперь?

По твоему мнению в учебном справочнике достаточно хорошо объяснены сведения об учебе, или какие-нибудь детали остаются неясными?

На русском языке есть информация об учебе? Какая-то информация должна быть переведена на русский?

Ты еще в каком-нибудь другом учебном заведении учишься? В каком? Какие предметы изучаешь? Почему?

Социальные отношения

Чем ты обычно занимаешься в свободное время? С кем? С кем ты больше всего проводишь свободное время?

У тебя есть финские знакомые или друзья? Где ты их встретила, как вы встретились в первый раз?

Как ты думаешь, с ней/с ним/с ними было легко или трудно познакомиться?

Почему?

С финнами вообще легко познакомиться? Почему? Какие черты характера характерные для финнов?

На каком языке ты разговариваешь с финскими друзьями?

Какие неожиданности ты заметила в коммуникации с финнами?

Как, по-твоему, финны относятся к тебе и вообще к русским? Отличается ли отношение к тебе и к другим?

Как твои финские товарищи по учебе относятся к тебе? Как ты относишься к ним? Общаетесь ли вы друг с другом? Вы друг другу помогаете?

Как финские преподаватели относятся к тебе : так же, как и к финскими студентами, или как-то по-другому? Как ты относишься к ним?

Будущее

Какие планы у тебя на будущее?

Кем ты хотела бы работать в будущем?

Ты останешься в Финляндии или собираешься переехать в Россию или в какую-то другую страну?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2:

Интервью для преподавателей

Taustaa

Kuinka kauan olet opettanut suomea/venäjää/hoitanut opiskelijoiden asioita Jyväskylän yliopistossa?
 Mitä kursseja opetat venäläisille?
 Millaisia opetusmenetelmiä/työskentelytapoja käytät opetuksessa?

Venäläiset opiskelijoina

Oletko huomannut, että näistä joku/jotkin työskentelytavat olisi/olisivat venäläisille opiskelijoille erityisen vaikeita tai helppoja? Esimerkki?
 Millaisista työskentelytavoista venäläiset opiskelijat pitävät/eivät pidä? Osoittavatko he sen? Kuinka?
 Ovatko he tottuneet ryhmätöihin? Kuinka he toimivat muodostettaessa ryhmiä?
 Kuinka he toimivat ryhmässä? Entä ryhmätöitä puretaessa?
 Ovatko he aktiivisia suulliselta ilmaisultaan?
 Kuinka motivoituneita he mielestänne ovat oppimaan suomen/venäjän kieltä? Mikä heitä siinä kiinnostaa eniten?
 Kuinka venäläiset opiskelijat suhtautuvat muun maalaisiin (suomalaiset ja ulkomaalaiset) opiskelutovereihinsa?
 Kuinka he suhtautuvat suomalaisiin opettajiin?

Tenttiminen

Eroavatko venäläisten opiskelijoiden kirjalliset tuotokset suomalaisten tuotoksista esim. eseeevastauksissa? Kuinka?
 Onko kirjalliseen tenttiin vastaanmisessa ilmennyt vaikeuksia? Millaisia?
 Onko suomalainen tenttimiskäytäntö selvä venäläisille opiskelijoille vai esiintyykö ongelmallisia tilanteita? Millaisia? Miksiköhän?
 Kuinka venäläiset opiskelijat suorittavat kurssin mieluiten?
 Kuinka venäläiset opiskelijat saavat palautetta suorituksistaan (suullista/kirjallista/numeerista/sanallista)? Kuinka he siihen suhtautuvat?
 Kuinka he suhtautuvat epäonnistumiseen?

Yleiset opiskeluasiat

Onko ilmennyt asioita (esim. yliopiston käytänteissä) joista venäläiset opiskelijat eivät ole selvillä? Onko esiintynyt ongelmatilanteita?

Käyttävätkö venäläiset opiskelijat hyväkseen vastaanottoaikoja? Tulevatko he neuvoittelemaan henkilökohtaisesti kurssin pitäjän kanssa? Entä suomalaiset opiskelijat? Miten haluaisit kehittää venäläisille yliopisto-opiskelusta annettavaa informaatiota?

Suomen/venäjän kieli

Millaisia valmiuksia venäjän/suomen kielen opiskelu suomalaisessa yliopistossa mielestäsi antaa venäläiselle opiskelijalle?

Miten haluaisit kehittää venäjän/suomen kielen opetusta venäjää äidinkielenään puhuville?